



ANDREIA
CATARINA
FIGUEIRA
FERNANDES

ARTES VISUAIS E EMOÇÕES: UMA LIGAÇÃO PARA O CONHECIMENTO EMOCIONAL

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professor Pedro Felício

Outubro de 2020

“a função das emoções é ajudar cada um de nós a ser um pouco mais dos outros e a compreender que, afinal, a interação humana não é mais que essa troca de emoções no cotidiano e que funciona como um processo de recompensas pessoais”

(Freitas-Magalhães, 2007, p. 215)

Agradecimentos

Sendo este relatório o culminar da minha vida académica, faz sentido dedicar este espaço para relembrar as pessoas que me apoiaram durante este percurso e que guardarei no coração de uma forma muito especial.

Quero agradecer aos meus pais e ao meu irmão, pois apesar de os últimos anos não terem sido os mais fáceis, sempre me encorajaram a seguir os meus sonhos. Obrigada pelo esforço, pela paciência, por apoiarem as minhas decisões, embora nenhuma delas tenha sido ficar perto de casa. No entanto, agradeço por me permitirem chamar a Guarda e Setúbal de segundas casas, para sempre.

Aos meus amigos, Catarina Barreiros e João Guerra, pela vossa amizade e pelo vosso apoio ao longo dos últimos cinco anos pois fizeram toda a diferença para mim por isso, obrigada pela força que sempre me deram, por estarem sempre presentes embora por vezes, a quilómetros de distância. E ao meu amigo Gilberto Cardoso, cuja amizade veio de repente, obrigada pelo teu apoio, carinho e disponibilidade que sempre demonstraste para me ajudar neste pequeno percurso.

Aos meus afilhados académicos, Verónica Santiago e Bruno Figueiredo, agradeço por partilharem também estes últimos quatro anos comigo, por me terem deixado partilhar as minhas experiências com vocês, o vosso carinho e apoio foi muito importante para mim.

Às minhas mais recentes companheiras, Alexandra Gonçalves e Tatiana Casalão, agradeço por estes dois anos de amizade e partilha no mestrado, seremos para sempre “as três raparigas de três cantos diferentes do país que se encontraram e nunca mais se largaram”.

Aos professores do Instituto Politécnico da Guarda, por me guiarem durante a licenciatura e por me mostrarem que apesar da área da educação ser vasta, era a educação pré-escolar que me trazia grande admiração e interesse. Aquele que sempre senti ser o caminho certo.

Às professoras do Instituto Politécnico de Setúbal, em especial à professora Sofia Figueira, à professora Manuela Matos e à professora Isabel Correia, agradeço de coração, toda a paciência que tiveram comigo, por me darem a mão e por todas as

experiências profissionais que compartilharam ao longo das aulas, foram sem dúvida um grande pilar na minha construção enquanto profissional. Quero agradecer ainda ao meu orientador, o professor Pedro Felício, embora por vezes não tenha sido fácil, foi um gosto trabalhar consigo.

Às Educadoras Cooperantes, quero agradecer por me terem recebido nas vossas salas para observar o modo como trabalham com as crianças, e pelo papel que desempenham neste relatório, não imaginam a quantidade de coisas que aprendi convosco. Obrigada por todo o carinho, atenção, apoio e incentivo que me ofereceram desde o primeiro dia.

Às Auxiliares de Ação Educativa, agradeço todo o apoio, ensinamentos e dicas oferecidas ao longo das 12 semanas de estágio, com certeza contribuíram para o meu futuro profissional.

Por fim, a todas as crianças que fizeram parte desta minha jornada e deste relatório, aqui está retratado um pouco de mim, mas também um pouco de vocês. Obrigada por me receberem de braços abertos e olhos curiosos, pelo carinho que me deram e por todos os convites para brincadeiras, sinto-me muito grata por ter tido oportunidade de trabalhar com crianças tão especiais e que deixam memórias igualmente especiais.

Obrigada a todos, de coração!

Resumo

O presente relatório remete-se às práticas desenvolvidas no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio em Educação de Infância I, II e III. Este apresenta uma investigação abrangente aos contextos de estágio, divididos em quatro momentos, dois em cada contexto, de creche e de jardim de infância.

O estudo intitulado “Artes Visuais e Emoções: uma ligação para o conhecimento emocional”, tem como objetivos compreender melhor o que são as emoções, como é que as emoções se desenvolvem nas crianças e de que forma as emoções podem ser ligadas às artes visuais. Para atingir estes objetivos, tentei responder à questão de investigação: “Como promover o conhecimento emocional através de atividades de artes visuais, em educação de infância?”.

A metodologia de investigação utilizada para o desenvolvimento deste estudo foi a investigação qualitativa e a investigação-ação. Como técnicas e instrumentos de recolha e registo de dados recorri à observação, aos registos fotográficos, às notas de campo e às entrevistas realizadas às educadoras cooperantes. Com base nas técnicas e instrumentos de recolha, descrevo e analiso as intervenções realizadas nos contextos, acompanhando-as de fotografias, notas de campo e recorrendo à visão das educadoras cooperantes obtidas através das entrevistas.

Ao longo do processo de investigação e com o apoio dos momentos de estágio, apercebi-me que as emoções são um tema muito pouco abordado em educação de infância e que por isso, detêm um papel de pouca importância. Aliando o meu gosto pessoal pelas artes visuais ao interesse pela temática das emoções em contexto de educação de infância, percebi que existe uma ligação entre ambas as áreas e que o educador tem um papel fundamental enquanto intermediário.

Palavras-chave: Educação de Infância; Creche; Jardim de Infância; Artes Visuais; Emoções; Conhecimento Emocional.

Abstract

This report refers to the practices developed in the Masters Degree in Pre-School Education, within the Curricular Units of Internship in Early Childhood Education I, II and III. It presents a comprehensive investigation of the contexts of internship, divided into four moments, two in each context, nursery and kindergarten.

The study entitled “Visual Arts and Emotions: A Link to Emotional Knowledge” aims to better understand what emotions are, how emotions develop in children and how emotions can be linked to the visual arts. To achieve these goals, I tried to answer the research question: “How to promote emotional knowledge through visual arts activities in childhood education?”.

The research methodology used for the development of this study was the qualitative research and action research. As techniques and tools for gathering information I resorted to observation, photographic records, field notes and interviews with cooperating educators. Based on the techniques and instruments of collection, I describe and analyse the interventions carried out in the contexts, accompanying them with photographs, field notes and using the view of the cooperating educators obtained through the interviews.

Throughout the research process and with the support of the internship moments, I have realized that emotions are a very little addressed topic in childhood education and therefore have a minor role. Combining my personal taste for visual arts with an interest in the subject of emotions in the context of early childhood education, I realized that there is a connection between both areas and that the educator has a fundamental role as an intermediary.

Keywords: Early Childhood Education; Nursery; Kindergarten; Visual Arts; Emotions; Emotional Knowledge.

Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo	5
Abstract.....	6
Introdução	9
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência.....	12
1. Perspetivas teóricas acerca das emoções	12
1.1. Desenvolvimento emocional na educação de infância	14
1.2. Expressões faciais	17
1.2.1. A criança e a expressão facial	18
1.2.2. Emoções e as respetivas expressões faciais	18
2. Artes visuais e expressão plástica.....	21
2.1. A importância da expressão (na infância)	23
2.2. Pintura	24
2.3. Experiências sensoriais	25
2.4. Descodificação das cores	26
Capítulo II – Metodologia de Investigação.....	31
1. Metodologia de Investigação.....	31
1.1. Investigação qualitativa.....	32
1.2. Investigação-ação	34
1.3. A ética na investigação	35
2. Técnicas e instrumentos de recolha e registo de dados.....	37
2.1. Observação	37
2.2. Registos fotográficos	38
2.3. Notas de campo	39
2.4. Entrevistas	39
3. Procedimentos de análise de conteúdo.....	43
Capítulo III - Caracterização dos Contextos Educativos.....	45
1. Contexto de creche (Instituição A).....	45
1.1. Caracterização do grupo I	46
1.2. Caracterização do grupo II.....	47
1.3. Organização dos espaços e materiais da sala	48

1.4. Rotina	49
2. Contexto em jardim de infância (Instituição B)	50
2.1. Caracterização do grupo I	52
2.2. Caracterização do grupo II	53
2.3. Organização dos Espaços e Materiais da Sala.....	53
2.4. Rotina	54
3. Aspetos variantes e invariantes	55
Capítulo IV – Apresentação e Interpretação das Observações e Intervenções	57
1. Observações e intervenções em creche (Instituição A)	57
2. Observações e intervenções em jardim de infância (Instituição B).....	61
Capítulo V - Considerações finais.....	67
Bibliografia	73
Apêndices.....	77
Apêndice 1 – Guião de entrevistas às educadoras cooperantes.....	78
Apêndice 2 – Transcrição da entrevista à educadora cooperante de creche	81
Apêndice 3 – Quadro de análise de conteúdo da entrevista à educadora cooperante de creche	90
Apêndice 4 – Transcrição da entrevista à educadora cooperante de jardim de infância	96
Apêndice 5 - Quadro de análise de conteúdo da entrevista à educadora cooperante de jardim de infância	106
Apêndice 6 – Notas de campo dos contextos de creche e de jardim de infância ...	112
Apêndice 7 – Fotografias relativas ao contexto de creche	117
Apêndice 8 – Fotografias relativas ao contexto de jardim de infância	121

Introdução

O presente Relatório de Projeto de Investigação foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e determina o final do meu percurso académico. Este relatório foi realizado tendo como base observações, intervenções e registos recolhidos através do desenvolvimento de estágios em contexto de creche e em contexto de jardim de infância, sustentados por um quadro teórico de referência. Durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar realizei no total quatro momentos de estágio, dois momentos com duração de 10 semanas em cada contexto, de creche e jardim de infância, e mais dois momentos com duração de 2 semanas, também em contexto de creche e em contexto de jardim de infância.

A escolha do tema para este Projeto de Investigação surgiu nas Unidades Curriculares de Estágio em Educação de Infância I, II e III, e Seminário de Investigação e de Projeto I e II. Senti alguma pressão no decorrer destas Unidades Curriculares para escolher um tema de investigação logo nas primeiras semanas de estágio. Visto que era a minha primeira vez em contexto de creche como estagiária e também a primeira vez que estudava aspetos relacionados com a creche e, por isso, tudo era novidade para mim, escolher um tema de repente pareceu-me um pouco precipitado, porque estava a assimilar todos os aspetos que compunham a vivência na creche.

No entanto, considerei que poderia escolher algo com o qual me identificasse e que também fosse do meu interesse pessoal, por isso, escolhi as artes visuais. As artes visuais sempre me fascinaram do ponto de vista técnico e mais ainda quando é perceptível o crescimento e desenvolvimento da criança através do suporte de papel em que esta se expressa. Ao longo do estágio, e também enquanto estudava para as restantes Unidades Curriculares, apercebi-me que as emoções das crianças em contexto de educação de infância não são analisadas a pormenor como outros temas, como o raciocínio matemático. Foi então que decidi realizar uma pesquisa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), sobre a área das “emoções” e quais as diretrizes aí expostas para as trabalhar com as crianças. No documento verifiquei que as “emoções” fazem parte da Área de Formação Pessoal e Social, como esperava, mas também são referidas na Área de Expressão e Comunicação, em Subdomínios como o Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança, mas em parte alguma são referidas no

Subdomínio das Artes Visuais. Concluí, então, que seria uma ótima temática para investigar e que me poderia dar novos conhecimentos.

Escolhi então, já numa fase final do meu primeiro estágio em contexto de creche, as artes visuais e as emoções como temáticas a investigar. Intitulei o meu Projeto de Investigação de *Artes Visuais e Emoções: Uma Ligação para o Conhecimento Emocional*, com o objetivo de compreender melhor, como é que as emoções se desenvolvem nas crianças e de que forma podem ser ligadas às atividades de artes visuais.

Com este estudo, tentei dar resposta à minha questão de investigação: *Como promover o conhecimento emocional através de atividades de artes visuais, em educação de infância?* e cujo objetivo se prendia em compreender como é que as crianças podem adquirir conhecimento emocional através de atividades de artes visuais, para que no futuro, enquanto educadora de infância, possa proporcionar momentos mais diversificados de aprendizagem nestas áreas.

A metodologia de investigação escolhida foi a investigação qualitativa e a investigação-ação. Recorri a técnicas e instrumentos de recolha e registo de dados, tais como: a observação, os registos fotográficos, as notas de campo e as entrevistas realizadas às educadoras cooperantes, para poder descrever e analisar as observações e as intervenções realizadas nos contextos.

O presente relatório apresenta-se organizado por cinco capítulos. No primeiro capítulo – *Quadro Teórico de Referência* – exponho os conceitos teóricos relacionados com o tema em estudo, realçando perspetivas teóricas sobre o conceito de emoção, como se processa a emoção, o desenvolvimento emocional em educação de infância, as expressões faciais e a sua influência. Em termos de artes visuais, abordo os conceitos de artes visuais e expressão plástica, salientando as alterações nas OCEPE, a importância da expressão na infância, conceitos de pintura, a importância das experiências sensoriais e a descodificação do significado das cores.

No segundo capítulo – *Metodologia de Investigação* – abordo os conceitos de investigação, de investigação qualitativa e investigação-ação, o significado de ética na investigação, destaco as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados e ainda os procedimentos de análise de conteúdo.

No terceiro capítulo – *Caracterização do Contextos Educativos* – apresento as duas instituições onde realizei os estágios, as suas equipas educativas e pedagógicas, realizo uma breve caracterização dos grupos, dos espaços e materiais existentes e da rotina das salas. Por fim, sublinho os aspetos variantes e invariantes.

No quarto capítulo – *Apresentação e Interpretação das Observações e Intervenções* – descrevo, interpreto e analiso algumas das observações que registei e as minhas intervenções nos contextos de estágio.

No quinto capítulo – *Considerações Finais* – realizo uma reflexão sobre o meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar, referindo aprendizagens e dificuldades sentidas durante todo o percurso do projeto de investigação.

Na parte final do relatório apresento as referências bibliográficas, os documentos consultados correspondentes às instituições e os apêndices.

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

No primeiro capítulo estão presentes os conceitos relativos ao tema do relatório, destacando o conceito de emoção, o desenvolvimento emocional, as expressões faciais e o conceito de artes visuais. No primeiro subponto abordo as diferentes perspectivas do ponto de vista de alguns autores sobre o conceito de emoção e como este se processa, como ocorre o desenvolvimento emocional da criança e como as expressões faciais apresentam um papel preponderante para a compreensão das emoções no outro. No segundo subponto apresento uma análise entre os conceitos de artes visuais e expressão plástica, salientando a importância das artes visuais para a expressão da criança, enfatizando a pintura e as experiências sensoriais, terminando com uma abordagem ao significado das cores nas produções das crianças de acordo com diferentes autores.

1. Perspetivas teóricas acerca das emoções

A raiz da palavra emoção é “*movere*” que provém do verbo latino “*mover*”, com o prefixo “e”, que significa “mover para fora”, ou seja, o movimento torna-se inerente à emoção, este movimento pode ser transmitido para o exterior pela voz e pelo corpo, através de expressões faciais ou movimentos realizados pelo ser humano (Vale, 2012; Silva, 2010).

Para definir o conceito de emoção destaco António Damásio (1995) e Daniel Goleman (2015). Para Damásio (1995, p. 24) “a emoção consiste numa variação psíquica e física, desencadeada por um estímulo [...] e que coloca o indivíduo num estado de resposta ao estímulo”, esta resposta é dada através do nosso corpo, pelas expressões faciais que fazemos e pelas posições corporais que adaptamos.

Segundo Goleman (2012, cit por Jesus, 2018, p. 15) “uma emoção é espalhada como um estado de espírito provisório que aparece devido a uma resposta biológica a uma situação e é irrealizável separar a emoção da razão”. Podemos afirmar então que, a emoção ocorre por impulso e decorre por um período de tempo reduzido.

Embora os autores supracitados apresentem opiniões diferentes, complementam o significado de emoção uma vez que, para Damásio (1995) a emoção decorre de um estímulo e para Goleman (2015) a emoção está ligada à razão da qual não pode ser dissociada. Para André e Lelord (2002, p. 13), “a emoção é, portanto, uma reação súbita

de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicos (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentos (as nossas ações)”. Desta forma, e tal como defendem os autores já referidos, podemos depreender que a emoção é uma resposta imediata dada pelo indivíduo, a uma determinada situação, que é criada em simultâneo com a razão e o corpo, de modo a originar uma reação do ser humano. O tempo e a reação da emoção variam consoante a emoção sentida e a sua intensidade.

Se a emoção está ligada à razão, significa que parte do nosso cérebro influencia a reação que exteriorizamos. Segundo Steiner e Perry (2000, p. 46) as emoções são geradas de forma automática “na parte mais primitiva, reptílica e límbica do cérebro”. O cérebro reptiliano, como define Regard (2014), está encarregue de controlar os nossos reflexos básicos e de garantir a nossa sobrevivência. O cérebro límbico é considerado a sede das nossas emoções é através de uma glândula denominada de “hipotálamo” que tem como função regularizar e controlar as nossas emoções. Por sua vez, o córtex está encarregue do “pensamento, da imaginação, das ideias e da fala” (*Idem*, p. 144).

Sem a interferência do nosso cérebro nas emoções que sentimos e expressamos, seríamos meros robôs automatizados e mecânicos de olhar vazio, impossibilitados de conhecer emoções ou desenvolver qualquer pensamento (Regard, 2014). Um ser humano que não pensa é um ser humano que não sente e não se emociona, daí ser preponderante o nosso cérebro intervir no tema emocional.

Na perspetiva de Wallon (1975, cit. por Martins, 2016, p. 5) o ser humano é “essencialmente emocional”, caracterizando a emoção como o maior vínculo entre duas pessoas e um dos aspetos imprescindíveis no desenvolvimento do ser humano. Os vínculos podem ser visíveis num ambiente de educação de infância quando as crianças criam uma ligação com o adulto cuidador. Para apoiar esta perspetiva, Strongman (1998, p. 181) afirma que “sempre que interagimos com alguém estamos a experimentar e a expressar emoções”. O desenvolvimento humano acontece por meio de interação, primeiro entre criança e progenitores, depois entre criança e cuidadores e entre a criança e os seus pares. Assim, é natural que existam situações que desencadeiam emoções e, por isso, a criança tem possibilidade de experienciar as emoções.

Steiner e Perry (2000, p. 46) consideram que as emoções “evoluem e são moldadas pelas experiências que nos rodeiam ao longo de toda a nossa vida”, bem

como, pela nossa cultura. Cada criança experiencia as emoções de forma distinta, originando assim diferentes comportamentos, diferentes perspectivas sobre si próprias e modos de agir com os outros também eles diferentes. As nossas emoções têm um grande poder sobre as nossas ações presentes, mas principalmente sobre as nossas ações futuras e, por isso, precisamos aprender a viver com elas uma vez que “a emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais” (Freitas-Magalhães, 2007, p. 55).

O conhecimento emocional é a capacidade de identificar e nomear emoções e expressões faciais que traduzam emoções em si mesmo e nos outros, bem como ser capaz de reconhecer comportamentos e situações que despertem determinadas emoções (Ackerman & Izard, 2004). A criança, ao conhecer e reconhecer bem as emoções e as respetivas expressões faciais associadas, consegue distinguir as diferentes emoções quando ela ou outra pessoa as sentem, adquirindo assim conhecimento emocional.

De acordo com diferentes autores, as emoções podem ser classificadas de várias formas. Por exemplo:

Regard (2014) afirma que as emoções devem ser classificadas como agradáveis, desagradáveis ou neutras devido à sua variedade. As emoções agradáveis são então aquelas que indicam a satisfação das nossas necessidades. As emoções desagradáveis são as que nos provocam sofrimento e que temos tendência a evitar. As emoções neutras por sua vez, passam despercebidas e não provocam qualquer tipo de problema.

Damásio (2003) classifica as emoções como primárias (ou básicas) e secundárias. As emoções primárias “correspondem a reações inatas e pré-organizadas a estímulos (exteriores ou interiores)” (*Idem*, p. 23) e estão associadas à infância. As emoções secundárias são consideradas como mais complexas na sua resposta e associadas à idade adulta. Para Damásio (1995), existem ainda emoções universais que são: a felicidade (ou alegria), a tristeza, a raiva, o medo e o nojo. O autor julga serem as mais adequadas para trabalhar em contexto pré-escolar porque, dada a conotação de universalidade, são também as primeiras emoções com as quais a criança tem contacto.

1.1. Desenvolvimento emocional na educação de infância

O desenvolvimento emocional da criança é um processo que sucede ao longo da sua vida, através das experiências vividas. É considerado o mais marcante e

significativo nos primeiros anos dado que, é durante este período que as maiores descobertas ocorrem, não só a nível emocional, mas a todos os níveis de desenvolvimento.

Assim, é importante compreender os principais acontecimentos que envolvem o desenvolvimento emocional neste período de vida.

Entre os 0 e os 12 meses:

Para Abe e Izard (1999, cit. por Vale, 2012) entre os 0 e os 12 meses, existem três marcos importantes para o desenvolvimento emocional. O primeiro marco é relativo às relações e interações que acontecem entre o bebé e os pais ou cuidadores entre os 3 e os 4 meses. Como o bebé ainda não comunica verbalmente, “a emoção une o bebé e aquele que dele cuida” (Oliveira, 2010, p. 134) através das reações como o choro, o sorriso e os gestos, tão característicos de uma criança nesta fase. O segundo marco de desenvolvimento é alcançado pela recorrência das interações entre o bebé e o cuidador que resultam na criação de relações de vinculação entre os dois que oferecem segurança à criança para explorar o seu ambiente. Na vinculação, o sorriso social como resposta a outra pessoa é a expressão emocional com um papel mais preponderante já que, como as crianças não compreendem ainda a linguagem verbal dos adultos, são capazes de compreender “imediate e plenamente a linguagem corporal” (Post & Hohmann, 2003, p. 69). O terceiro marco referido por Abe e Izard diz respeito à emergência do comportamento social, ou seja, a expressão emocional é uma grande fonte de informação para a criança quando observa o meio que a rodeia e os comportamentos sociais das pessoas com quem tem contacto (Abe & Izard, 1999, cit. por Vale, 2012).

Por volta dos 12 meses, os bebés ao observarem as reações emocionais dos pais e cuidadores em determinadas situações, conseguem inferir como é que devem reagir, pensar, sentir e atuar, recorrendo a essas informações para começar a regular o seu próprio comportamento durante as suas experiências emocionais (Vale, 2012; Rebelo, 2018).

Segundo Lewis (1973, cit. por Strongman, 1998), as emoções começam a fazer-se notar para a criança desde muito cedo. Perto dos 3 meses, surge a alegria, a tristeza e o nojo (ao cuspir), a raiva aparece entre os 2 e os 4 meses, a surpresa chega ao longo

dos primeiros 6 meses e o medo surge na criança por volta dos 7 e dos 8 meses, por exemplo quando a criança reconhece um rosto estranho.

Entre os 2 e os 5 anos:

A criança começa a demonstrar aptidão para nomear emoções por volta dos 2 anos (Abe & Izard, 1999, cit. por Rebelo, 2018).

A partir dos 3 anos, a criança tem capacidade de exprimir o seu estado emocional uma vez que, as crianças no pré-escolar compreendem as causas das emoções e conseguem falar sobre o que as faz ficar alegres e tristes (Vale, 2012). Este aspeto é visível quando a criança clarifica a emoção que esteve envolvida numa dada situação, por exemplo, quando é pressionada a subir uma parede de escalada no exterior e chora admitindo que tem medo de cair.

Segundo Hohmann e Weikart (1997, p. 588), os adultos (pais e cuidadores/educadores) são o apoio das crianças na ponte de “ligação entre a linguagem e a emoção”. Para despertar esta ligação, na opinião de Sousa (s.d., cit. por Jesus, 2018, p. 17) devemos “pedir à criança para se lembrar de uma situação em que se tivesse sentido: zangado, furioso, alegre, triste, com medo, apaixonado, etc” e, se possível levá-la a descrever essa situação de forma a ajudá-la na compreensão da emoção sempre que o adulto entenda que o significado da emoção possa estar incompreendido pela criança.

Entre os 2 e os 5 anos, a criança desenvolve-se de modo que “diariamente parece ocorrer progressos em todas as áreas do desenvolvimento – falar, pensar, correr, saltar, e brincar com os outros” (Denham, 1998, p. 9). A compreensão emocional por parte da criança, só é possível de uma forma mais abrangente e completa, quando esta inicia o desenvolvimento da linguagem na medida em que, o desenvolvimento da linguagem permite que a criança consiga mais facilmente expressar e comunicar aos outros as suas emoções.

Como foi possível constatar até aqui, é durante a infância que a criança desenvolve não só as competências sociais, motoras, cognitivas, mas também as emocionais, que vão sendo aprimoradas e alteradas ao longo da vida. O desenvolvimento emocional depende do desenvolvimento integral da criança e o

desenvolvimento integral da criança não está completo sem a parte emocional, podendo assim afirmar que os desenvolvimentos dependem um do outro.

1.2. Expressões faciais

Quando respondemos a um estímulo na emoção, uma das reações mais visíveis é aquela que ocorre na nossa face e nos permite comunicar a emoção, essa reação é designada de expressão facial (Catarreia 2015; Freitas-Magalhães, 2007).

Ao longo dos vários anos, as expressões emocionais têm sido estudadas e analisadas de forma a serem compreendidas bem como, identificada a origem das primeiras expressões faciais no ser humano. No entanto, após diversos estudos realizados em tribos, diferentes países e inclusive com pessoas cegas, pode concluir-se que os movimentos faciais que exteriorizamos hoje provêm dos nossos antepassados (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2003) e que apenas se encontram ligeiras diferenças entre diferentes culturas. Com base nestes estudos, Freitas-Magalhães (2007, pp. 73-74) depreende que as expressões faciais são “hereditárias (...) uma assinatura genética que é transmitida de geração em geração”, ou seja, que não se ensinam.

Vale (2012, p. 75) refere que “a expressão facial dos outros fornece pistas de significação qualitativa nas trocas interpessoais”. Portanto, podemos afirmar que, a expressão facial pode oferecer mensagens, a quem nos rodeia, daquilo que sentimos no interior ainda que não sejam usadas palavras. Por vezes, durante as interações ou brincadeiras, quando uma criança tira um objeto ou brinquedo sem pedir a outra criança, a segunda apresenta de imediato expressões faciais de tristeza ou raiva, transmitindo assim, sem necessidade de palavras, que está triste porque lhe tiraram o objeto com o qual brincava. Depois de a criança observar a expressão facial de tristeza do outro devolve o brinquedo, pois compreende o motivo de tristeza e o significado da expressão facial.

Ekman e Friesen (2003, p. 19) defendem que o nosso rosto é “mais importante que as palavras para transmitir informações sobre a emoção”¹. Embora se recorra a palavras para explicar as emoções, o campo visual na perceção de emoções detém uma grande importância visto que, quando queremos identificar uma emoção noutra pessoa,

¹ Esta citação foi traduzida do inglês pela autora deste relatório.

o primeiro instinto é olhar para a sua expressão facial. Sem os músculos faciais, o nosso cérebro não seria capaz de expressar as nossas emoções e por isso, não reconheceríamos as emoções nos outros (Freitas-Magalhães, 2007).

1.2.1. A criança e a expressão facial

Apesar de nos dias atuais grande parte dos aspetos do desenvolvimento infantil estarem desvendados, ainda há pouca informação acerca do desenvolvimento da expressão facial nas crianças.

Martinet (1981) defende que as crianças desde muito cedo começam a corresponder às manifestações afetivas, por parte dos pais e cuidadores, através de reações idênticas a que chama de mimetismo. Através deste mimetismo ou imitação, inicialmente inconsciente e mais tarde intencional, a criança tem a possibilidade de aprender sobre as emoções e as expressões faciais quando o adulto as exterioriza, adquirindo assim, também, algum conhecimento sobre o meio social onde está inserida. Ao imitar o adulto nas diferentes situações, a criança consegue ter consciência das expressões faciais e o que elas significam desde muito cedo.

As crianças começam a reconhecer as emoções através das expressões faciais antes dos 2 anos e as expressões faciais estão totalmente adquiridas por volta dos 5 ou 6 anos, idade que dita o final da idade pré-escolar (Machado, 2012). Quer isto dizer que, durante o pré-escolar a criança tem oportunidade de aperfeiçoar as suas expressões faciais e, é também durante este período que as crianças começam a constatar as expressões faciais nos outros e a interpretá-las como parte das emoções.

Ackerman e Izard (2004) acreditam que ao conhecer a expressão facial, torna mais simples para a criança o reconhecimento dos sinais faciais que definem a alegria, a tristeza e a raiva e por sua vez, identificar as emoções nomeando-as. Podemos então afirmar que, o conhecimento das expressões faciais auxilia a criança a desenvolver o conhecimento das emoções e na nomeação das mesmas, em si e nos outros, tal como para nomear emoções é necessário e imprescindível reconhecer as expressões faciais.

1.2.2. Emoções e as respetivas expressões faciais

Na opinião de Ekman (1977) existem evidências concretas de expressões faciais para seis emoções: raiva, medo, tristeza, alegria, nojo e surpresa.

Tal como referi anteriormente, as expressões faciais são relativas ao rosto. Por isso, ao analisar o rosto do ser humano no momento da emoção, devemos olhar atentamente para os olhos, a testa e a boca, tal como apresento de seguida.

Alegria

A alegria é uma das emoções básicas, que todos nós procuramos incessantemente, por ser algo positivo, com a qual nos sentimos bem e confortáveis e nos transmite bem-estar (Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Para as crianças, a alegria encontra-se nas pequenas coisas como as brincadeiras, as explorações na sala e pela natureza, na aquisição de novos conhecimentos e na companhia dos seus entes queridos.

A expressão da alegria na face observa-se através: de um franzir horizontal do rosto; a elevação da pele da testa; a elevação das sobrancelhas de um modo muito pronunciado; as pálpebras superiores subidas; as pálpebras inferiores contraídas; os olhos dilatados; os cantos dos lábios puxados para trás e levemente para cima; os lábios permanecerem juntos ou separados com os dentes juntos ou abertos num sorriso largo (Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Medo

O medo é uma das emoções básicas e opostamente à alegria, é uma das emoções que o ser humano mais teme, porque pode conter danos, que podem ser físicos, psicológicos ou ambos (Ekman & Friesen, 2003).

Nas crianças, o medo ocorre em situações como estar perante alturas elevadas ou na presença do escuro.

A expressão de medo na face, pode ser visível através: da elevação da pálpebra superior; as sobrancelhas elevadas e unidas; o queixo descaído; os olhos abertos; lábios esticados para trás (Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Nojo ou Aversão

O nojo ou aversão é uma das emoções considerada como básica e negativa. A esta emoção em particular estão associados três dos cinco sentidos, são eles o olfato, o

paladar e o tato, devido à emoção poder ocorrer como resposta a uma situação relacionada com estes três sentidos (Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

As crianças experienciam o nojo quando exploram diferentes tipos de ingredientes ou comida (principalmente salgada e azeda), ou em ambientes viscosos, por exemplo.

Para ser possível detetar esta emoção no rosto humano, este deve apresentar: a testa franzida para baixo; pálpebras inferiores levantadas; sobranceiras descaídas; o nariz enrugado; os olhos semicerrados; bochechas contraídas e subidas ligeiramente; lábio superior levantado; lábio inferior descido ou junto ao lábio superior (Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Raiva

A raiva embora seja uma outra emoção básica, pode considerar-se a mais perigosa devido à possibilidade de violência e consequentemente, de magoar outros (Ekman & Friesen, 2003).

Para as crianças, a raiva encontra-se em situações de conflito com os seus pares, pais e cuidadores/educadores. No entanto, desde muito pequena que a criança é instruída a não recorrer à violência (física) como forma de expressar a sua raiva e resolver os seus conflitos.

A expressão da raiva na face pode ser observada através: do enrugamento da testa e contração das têmporas; sobranceiras descaídas e unidas; pálpebras tensas; olhos cerrados; raiz do nariz contraída; narinas dilatadas; boca cerrada; lábios juntos e pressionados; contração do queixo (Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Surpresa

A surpresa é considerada uma emoção secundária e uma das mais breves. Pode ser provocada por um acontecimento inesperado. (Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

As crianças têm contacto com esta emoção quando os pais chegam para os ir buscar mais cedo, quando aparecem inesperadamente na sala nos dias de aniversário ou por vezes quando realizam novas descobertas durante explorações.

Os aspetos que caracterizam a expressão facial da surpresa são: as sobrancelhas elevadas; olhos e pálpebras semiabertos; narinas dilatadas; bochechas elevadas; boca aberta em forma de eclipse; queixo elevado (Ekman & Friesen, 2003; Freitas-Magalhães, 2007).

Tristeza

A tristeza é outra das emoções básicas, associada a perdas e deceções, por vezes acompanhada por choro (Ekman & Friesen, 2003).

Para as crianças, a tristeza encontra-se nos desentendimentos entre brincadeiras ou na perda de um brinquedo ou objeto querido, acompanhada por choro na maioria das vezes.

A expressão facial da tristeza pode ser observada por: sobrancelhas descaídas e juntas; pálpebras superiores descaídas e pálpebras inferiores contraídas fazendo um movimento para baixo e na horizontal; narinas contraídas; lábios juntos e contraídos; queixo tenso ou franzido (Freitas-Magalhães, 2007).

2. Artes visuais e expressão plástica

Antes de avançar para as definições dos dois conceitos principais deste ponto, penso ser pertinente iniciar com o conceito de Educação Artística uma vez que se encontram aí inseridas as artes visuais e a expressão plástica.

A educação artística entra em contacto com a educação de infância a partir das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), reformuladas em 2016. Neste documento de referência afirma-se que a educação artística é “essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético [...] de modo a incentivar o seu espírito crítico perante as diferentes visões do mundo” (Ministério da Educação, 2016, p. 47).

Segundo Alberto Sousa (2003), uma educação artística coloca “como objectivos prioritários aspectos emocionais-sentimentais. Mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber»; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir” (*Idem*, p. 63). A educação artística não pretende oferecer apenas à criança a oportunidade de se tornar uma grande artista, dominadora de técnicas e criadora de obras de arte como também, dar a conhecer as técnicas artísticas e permitir que a criança as explore livremente tirando partido das

descobertas que realiza ao longo da prática dessas técnicas e se desenvolva – em termos sensoriais e motores, por exemplo.

Num primeiro momento, nas OCEPE de 1997, as artes encontravam-se inseridas na Área de Expressão e Comunicação como o Domínio das Expressões (motora, dramática, plástica e musical), ou seja, eram indicadas como subdomínio de expressão plástica. A expressão plástica era vista como um “meio de representação e comunicação” (Ministério da Educação, 1997, p. 62). Acreditava-se que os seus principais objetivos eram promover atividades de expressão plástica, como o desenho, a pintura e a moldagem, em que a criança podia transferir imagens construídas na sua mente, sendo também uma forma de promover na criança o sentido estético (e permitir o acesso à arte e cultura em que podiam conhecer o mundo).

Para Sousa (2003a) a expressão plástica foi um termo adotado “para designar o modo de expressão-criação através de manuseamento e modificação de materiais plásticos” (*Idem*, p. 159). Esta era considerada uma atitude pedagógica distinta pelo facto de ser centrada na criança e nas suas necessidades bem como, no seu desenvolvimento de capacidades.

Desde muito cedo a criança é incitada a tocar, cheirar e observar tudo o que a rodeia pelo simples facto de tudo ser uma descoberta para ela daí que, na expressão plástica não poderia ser de outra forma. Dorance (2004) refere que as atividades de artes plásticas

“baseiam-se no prazer sentido pela criança ao tocar, manipular, olhar, fazer. Permitem-lhe comunicar, manifestar as suas emoções, a sua personalidade. Ao criar objetos plásticos, a criança desenvolve o poder da imaginação e da invenção, descobre o prazer de se exprimir” (*Idem*, p. 5).

Num segundo momento, após a reformulação das OCEPE em 2016, o Domínio das Expressões foi alterado para Domínio da Educação Artística e as artes visuais surgiram como um subdomínio. As artes visuais são definidas como “formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem

envolver outros sentidos” (Ministério da Educação, 2016, p. 49). Aqui não só são valorizadas as formas de expressão da criança através de variadas atividades – desenho, pintura, colagens, modelagem, escultura, arquitetura, entre outras – como também, o desenvolvimento da sua imaginação e criação, o conhecimento sobre a cultura e ainda, o sentido crítico da criança quando esta expressa a sua opinião sobre alguma obra de arte ou trabalho desenvolvido.

No entanto, a Equipa de Educação Artística apoiada pela Direção-Geral da Educação, definem as artes visuais como um termo ainda muito recente, que engloba “um conjunto alargado de disciplinas artísticas de várias subcategorias” (Glossário, 2013), entenda-se o desenho, a pintura, a escultura e outras e, por isso, dificultam a criação de uma definição clara.

2.1. A importância da expressão (na infância)

De acordo com Stern (1991, cit. por Sousa, 2003a, p. 165), exprimir “é como um vulcão, algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, [...] expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos”. Desta forma, a expressão pretende comunicar e transparecer aquilo que não podemos ou não conseguimos dizer verbalmente.

Na opinião de Gonçalves (1991, cit. por Sousa, 2003a, p. 169),

“através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos”.

Quer isto dizer que, a expressão livre da criança, neste caso particular, através das artes visuais, permite-lhe não só poder exteriorizar as suas emoções, preocupações e gostos, como também entender essas mesmas emoções, preocupações e gostos dos outros, principalmente quando a criança analisa o trabalho expressivo de um colega.

Na mesma linha de pensamento, Cinquetti (1984) afirma que as crianças exprimem espontaneamente “os seus afectos pela família, pelos companheiros, pelos

animais, as flores, a Natureza [...] as suas preferências, os seus desejos, as suas antipatias e simpatias, os seus projectos e os seus sonhos” (*Idem*, pp. 17-18).

A espontaneidade expressiva deixa de ser tão rica quando o adulto dá ou exige à criança um determinado tema. Por exemplo, quando num desenho da família a criança não desenha um dos membros familiares, alguns adultos têm tendência a dizer à criança para o fazerem caso contrário, o desenho estará incompleto. No entanto, não entendem que a ausência daquele familiar pode ter significado para a criança. Podemos então afirmar que existe uma relação entre a expressão e as ligações afetivas e emocionais da criança, sendo esta o centro e a essência das suas manifestações expressivas.

Apesar de a criança ser espontânea nas suas produções artísticas, este fator não implica que esta não planeie o que quer desenhar ou pintar minutos antes de iniciar. Segundo Ligon (1957, cit. por Sousa, 2003), as crianças em idade pré-escolar – principalmente entre os 4 e os 6 anos – desenvolvem a capacidade de planejar e por isso, “começa a gostar de planejar antecipadamente a sua acção criadora” (*Idem*, p. 193).

2.2. Pintura

A pintura é uma técnica e atividade artística com a qual as crianças gostam de estar envolvidas, as cores e as formas que conseguem criar com os materiais de pintura – tintas, aguarelas, esponja e pincéis – conferem às crianças interesse, admiração e entusiasmo.

Jesus (2018) afirma que os materiais de pintura “podem ser usados através de movimentos fortes e vigorosos, para expressar energia ou movimentos suaves para traçar um contorno muito fino” (*Idem*, p. 12). O movimento utilizado para a realização de pinturas pode por vezes, indicar o tipo de emoção ou estado de espírito que a criança experiencia, movimentos mais bruscos quando a criança está agitada e movimentos suaves quando a criança se sente mais calma.

A pintura permite à criança projetar os seus gostos pessoais, interesses e emoções. Para Sousa (2003a, p. 228) “não interessa que pinte «bem», mas que expresse os seus sentimentos e satisfaça as suas necessidades criativas através do acto de pintar”. O objetivo da pintura na infância não pode ser criar artistas e pintores profissionais, o educador deve ter consciência de que a pintura é uma técnica que permite à criança

desenvolver capacidades motoras e cognitivas pela exploração, tal como o desenho, e que através da pintura a criança se exprime.

Durante a pintura, a criança toma conhecimento e contacto com as diferentes cores e formas que existem, como estas se formam e se criam, aplicando-as nas suas manifestações artísticas e expressivas. As cores têm sido estudadas ao longo de vários anos, com o intuito de compreender o significado de cada uma e aquilo que pode transmitir. Analiso mais à frente neste capítulo, o significado das diferentes cores e como podem influenciar a interpretação das produções artísticas.

2.3. Experiências sensoriais

A criança nos seus primeiros anos de vida, observa, cheira, toca, prova e ouve tudo o que contém à sua volta. Desta forma, a criança consegue conhecer e compreender o mundo onde está inserida (Post & Hohmann, 2003). Por isso, torna-se pertinente que nos espaços de educação de infância, a exploração dos seus sentidos através de atividades sensoriais seja realizada.

De acordo com Serrano (2016), ao servir-se dos seus sentidos para explorar o mundo, a criança “atribui-lhe uma experiência afetiva e armazena nos “ficheiros” cerebrais a informação, para que mais tarde a possa utilizar formando aprendizagens cada vez mais complexas” (*Idem*, p. 10). Podemos assim afirmar que, quando a criança toca ou cheira algo que não lhe agrada, esse sentimento de aversão fica registado na sua mente, para que mais tarde a criança evite ou reconheça aquilo que sente quando em contacto com o objeto ou situação em concreto.

As atividades de artes visuais estão sem dúvida ligadas aos momentos de exploração sensorial da criança, com os materiais selecionados para as atividades sensoriais estas descobrem cores, formas, tamanhos e espessuras, desenvolvem capacidades motoras e cognitivas, estimulam os seus sentidos e desencadeiam sentimentos na criança. Podemos considerar que, a exploração sensorial é o primeiro contacto da criança com o mundo das artes visuais e, conseqüentemente, a vão preparando para melhor e mais facilmente usufruir das artes.

Para Roldão (2019), a aprendizagem por meio de atividades de exploração sensorial “não se constitui o objetivo ou o fim” (*Idem*, p. 26). A autora encara a

exploração como mais um meio de aprendizagem a que o educador deve recorrer para proporcionar descoberta e conhecimento à criança. Os sentidos do ser humano devem ser considerados como um meio natural de que a criança dispõe para explorar e conhecer o mundo por ela própria, despertar a sua curiosidade ao invés de, servirem apenas para reconhecer propriedades de objetos ou proporcionar momentos de ocupação, satisfação e divertimento para a criança.

2.4. Descodificação das cores

O elemento cor nas atividades de artes visuais é aquele que mais interesse desperta na criança, por todas as sensações e emoções nele envolvidos.

As cores começaram a ser estudadas e analisadas há já várias décadas. Atualmente, sabemos que as cores presentes nas nossas roupas trazem com elas significados que por vezes podemos desconhecer, o mesmo acontece quando nos referimos à relação existente entre a cor e a vida emocional e sentimental da criança.

De seguida apresento algumas cores e a simbologia que lhes está aplicada de acordo com a opinião de diferentes autores, tais como Nicole Bédard, Lev Vygotsky e Eva Heller.

Vermelho

Esta é a primeira cor que a criança aprende a distinguir. O vermelho representa “o sangue, a vida, o ardor nos gestos” (Bédard, 2005, p. 27). Pode indicar que a criança é energética ou que vive de agressividade um pouco destrutiva, ligada a ansiedade e angústia. Para Vygotsky (2009), o vermelho simboliza insurreição e revolta, coincidindo com a opinião referida por Bédard. O vermelho é a “cor dominante de todas as atitudes positivas em relação à vida [...] é a cor da força, da vida” (Heller, 2013, p. 55). As crianças vinculam a cor vermelha ao sabor doce, o amor infantil pelo vermelho está associado ao amor pelos doces, ao contrário dos adultos que associam o vermelho ao amor pelo outro.

Em muitos livros infantis, quando se referem a emoções, a raiva aparece ligada à cor vermelha.

Amarelo

A cor amarela transmite alegria, conhecimento e curiosidade. A criança que utiliza a cor amarela nas suas produções visuais é vista como ambiciosa, generosa, otimista, extrovertida e expressiva (Bédard, 2005). A cor amarela é considerada muito contraditória pois é vista como a cor do otimismo, mas também da irritação, da hipocrisia e da inveja, da espontaneidade e da impulsividade (Heller, 2013).

Nos livros infantis, quando estes abordam emoções, a alegria aparece associada à cor amarela.

Laranja

Considerada uma das cores mais fortes a cor de laranja, é uma junção de amarelo e vermelho. A criança que usa com frequência esta cor gosta de conhecer coisas novas, é curiosa (Bédard, 2005). O laranja está relacionado ainda com a diversão, a sociabilidade e o lúdico.

Azul

A cor azul é considerada a última cor que a criança distingue. Para Vygotsky (2009), esta cor simboliza a serenidade. A paz, a tranquilidade e a harmonia são outras características atribuídas ao azul, preferido por crianças introvertidas (Bédard, 2005). De acordo com (Heller, 2013), a cor azul está associada a todas as características e sentimentos bons.

Em livros infantis que referem emoções, ao contrário das características aqui referidas, o azul está associado à tristeza.

Verde

A cor verde é uma junção de amarelo e azul, onde se encontra a curiosidade e o bem-estar. Esta é a cor mais calmante de todas, a que se associa ao sentimento de estar em segurança e ainda a cor da esperança (Heller, 2013). A criança que usa esta cor com regularidade nas suas produções tem iniciativa, é sensível e intuitiva (Bédard, 2005).

Contrariamente ao que defendem as autoras supracitadas, o verde está relacionado com a aversão e o nojo quando se fala em emoções nos livros infantis.

Rosa

A cor rosa está ligada a doçura e ternura. A criança que recorre a esta cor normalmente prefere estar em contacto com coisas agradáveis, simples e fáceis, mostrando vulnerabilidade sobre as coisas desagradáveis e difíceis (Bédard, 2005). Segundo Heller (2013), o rosa é a cor da amabilidade, da sensibilidade e sentimentalidade.

Violeta

A criança que prefere a cor violeta distingue-se pela sua atitude e comportamento, muito energética e perspicaz. Por ser uma mistura de vermelho e azul, o violeta é entendido como “os dois lados da moeda”. O violeta é a cor dos sentimentos ambivalentes, da vaidade (Heller, 2013). A criança que gosta de utilizar esta cor nas suas produções é considerada periódica por se demonstrar extrovertida e introvertida, dependendo do momento e da situação (Bédard, 2005).

Castanho

A cor castanha corresponde à estabilidade, estrutura e planificação, uma vez que está associada à terra. A criança que prefere esta cor gosta de estabilidade, conforto e segurança, preservando a sua casa e o conforto que dela sobressai (Bédard, 2005). Segundo Heller (2013), o castanho é a cor do aconchego, no entanto, pode ser também considerada a cor de “tudo que é sem personalidade, [...] sem imaginação, monótono e sem encanto” (*Idem*, p. 258).

Preto

A cor preta está associada ao inconsciente e à confiança. Esta cor pode transmitir mensagens ambíguas e nefastas, e dissimular pensamentos e esconder segredos (Bédard, 2005). De acordo com Heller (2013), a cor preta está ligada a todos os sentimentos negativos, à violência e ao poder. Para Vygotsky (2009), o preto simboliza a dor e a perda. Atualmente, este significado ainda é atribuído à cor preta, por ser a cor que vestimos com frequência após a perda de um ente querido.

Cinzentos

Ao utilizar o cinzento a criança dá a entender que está num período de transição, com um pé no passado e um pé no futuro e pode estar, constantemente, a pensar em situações que lhe causaram frustração no passado (Bédard, 2005). Para Heller (2013), a cor cinzenta está relacionada ao que é insensível e cruel.

Branco

A cor branca está associada à transparência, ao puro e significa por vezes o recomeço (Bédard, 2005). Para Heller (2013), a cor branca diz respeito à inocência e ao bem.

A criança tem tendência a não eleger o lápis de cor branca porque as folhas de papel onde costuma desenhar são brancas e ao experimentar a cor branca entende que nada do que ela quer revelar a quem vê o seu desenho ou pintura, pode ser perceptível se estiver coberto num fundo branco. Outra das razões que leva a criança a não eleger o branco é porque habitualmente o educador retira o lápis branco do conjunto de cores pela razão que enunciei, deixando a criança sem escolha a não ser, não utilizar a cor branca.

Segundo Sousa (2003a), as cores quentes são utilizadas por crianças extrovertidas e as cores frias por sua vez, por crianças introvertidas. Tal como foi possível constatar na análise apresentada anteriormente, as crianças que recorrem mais a cores quentes têm uma energia excecional e encaram a vida de uma forma muito intensa, enquanto que as crianças que escolhem as cores frias gostam de conforto e de um ambiente sossegado.

Em contrapartida, Greig (2004) apresenta uma opinião completamente distinta das referidas anteriormente neste ponto do capítulo. Para este autor, as crianças pequenas “têm prazer em utilizar suas cores preferidas [...] elas não dão muita atenção à escolha da cor, mas em seguida desenvolvem essa escolha pessoal e [...] prendem-se cada vez mais às convenções de cor realistas” (*Idem*, p. 118). O autor parece desvalorizar a importância da cor e o significado que a criança lhe possa atribuir considerando que, todas as cores têm o mesmo peso quando não são as favoritas. No entanto, ao analisarmos as suas palavras, este admite que a criança possa inclinar o seu

gosto para uma ou mais cores e as utilizar em todas as suas produções e para identificar diferentes objetos, pessoas ou situações.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

Neste capítulo pretendo desenvolver alguns conceitos teóricos relativos à metodologia da minha investigação, que se guia essencialmente por um modelo de investigação qualitativa e de investigação-ação visto que, será a metodologia mais adequada para esta investigação em contexto de educação de infância. Coloco ainda em evidência os métodos de recolha de informação que selecionei como os mais válidos para a minha investigação. Ao contrário da investigação quantitativa, a investigação qualitativa interessa-se pelo processo e não pelos resultados que são traduzidos em números e estatísticas.

1. Metodologia de Investigação

A investigação é um “processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento de fenómenos do mundo real no qual vivemos” (Fortin, 2003, cit. por Bento, 2012, p. 1). A minha investigação foi iniciada no mundo da educação de infância, por ter encontrado questões que suscitaram a minha curiosidade e sobre as quais quis procurar uma resposta.

Segundo Fortin (2003, cit. por Bento, 2012, p. 1), com as questões de investigação que formulamos “exploramos a sua importância decisiva para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e das sociedades”. Na presente investigação, ao surgirem temas como as emoções e as artes visuais é fácil assumir que o desenvolvimento e a descoberta de novos conhecimentos estão implícitos para a criança que participa na investigação.

Quando se inicia uma investigação, existem alguns aspetos que devem ser tidos em consideração, tais como o tipo de investigação a realizar, de que forma pretendemos recolher a informação e como pretendemos tirar conclusões. Para Bell (2004), as investigações podem ser quantitativas, qualitativas ou etnográficas. Na opinião da autora, as investigações quantitativas “recolhem os factos e estudam a relação entre eles” de forma a obter conclusões generalizáveis (*Idem*, p. 19-20). Em contrapartida, nas investigações qualitativas os seus investigadores estão “interessados em compreender as perspectivas individuais do mundo [e não na] análise estatística” (*Idem*, p. 20). Embora as abordagens investigativas supracitadas sejam distintas, os instrumentos de recolha de informação podem ser usados de igual forma em ambas as

investigações. Assim, o investigador tem de saber adequar a metodologia e os instrumentos de recolha à investigação que pretende desenvolver.

Tal como referi no início do capítulo, a presente investigação orienta-se por uma metodologia de investigação qualitativa e pela investigação-ação. De seguida, apresento uma abordagem teórica acerca de investigação qualitativa e da investigação-ação.

1.1. Investigação qualitativa

Erikson (1986, cit. por Graue & Walsh, 2003) propôs considerar a investigação qualitativa de uma forma mais abrangente, designando-a assim como “interpretativa”. Para este autor, a investigação interpretativa “lembra-nos também que toda a investigação compreende a interpretação de registos de dados e a publicação dessas interpretações” (*Idem*, p. 34).

De forma a caracterizar a investigação interpretativa Jacob (1988, cit. por Spodek, 2010, p. 1038) realça três atributos: “a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspectivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido”. E Spindlers (1982, cit. por Spodek, 2010, p. 1038) salienta dois outros atributos da investigação interpretativa: “as observações são contextualizadas, tanto no cenário imediato como em contextos mais amplos, nos quais o cenário imediato está inscrito; e a observação é prolongada e repetitiva”. Spodek (2010) destaca ainda o relacionamento entre o investigador e o sujeito da investigação acentuando a sua centralidade no processo de investigação. Nesta investigação em concreto, a minha ligação foi criada com as crianças das salas de creche e de jardim de infância.

Numa investigação interpretativa, o investigador deve procurar compreender e interpretar os fenómenos inerentes à sua investigação. De acordo com Alves e Azevedo (2010, p. 48), esta compreensão permite “a descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados”. Ao longo da minha investigação realizei propostas (em estágio), direcionadas às crianças, com base na minha temática de forma a analisar as reações e respostas dadas pelas crianças para poder refletir sobre elas.

Bogdan e Biklen (1999, p. 17), afirmam que “o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”. Neste caso, enquanto investigadora na área da educação de infância, os locais foram as salas de creche e de jardim de infância, em que recolhi dados de acordo com a participação das crianças nas propostas realizadas.

Os autores Bogdan e Biklen (1999), consideram a existência de cinco características fundamentais nas investigações qualitativas. No entanto, cada investigação apresenta aspetos diferentes e por isso, podem não conter todas as cinco características descritas de seguida.

1. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (*Idem*, p. 47). É importante que enquanto investigadora, eu recolha os meus próprios dados, uma vez que se torna o estudo mais autêntico quando a informação é recolhida no local pelo investigador que está a desenvolver o estudo. E torna mais fácil o processo de análise uma vez que, eu analiso as minhas próprias observações.
2. “A investigação qualitativa é descritiva” (*Idem*, p. 48), ou seja, os dados podem ser recolhidos de variadas formas (notas de campo e fotografias), acompanhados de outros detalhes e situações que possam ser essenciais, podendo ser realizada a análise dos dados de uma forma minuciosa.
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (*Idem*, p. 49), visto que a investigação qualitativa coloca de parte as quantidades e o seu valor, torna-se óbvio prestar mais atenção àquilo que é o estudo em si e quais as descobertas que vão sendo realizadas durante o processo de investigação.
4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (*Idem*, p. 50), quer isto dizer que, não são inferidas hipóteses prévias que se confirmam com a análise dos dados recolhidos mas sim, o processo inverso, as hipóteses são contruídas à medida que se realiza a

análise dos dados.

5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (*Idem*, p. 50). O investigador interessa-se por questionar os sujeitos envolvidos na investigação de forma a entender a sua opinião e ponto de vista em relação à investigação que está a desenvolver.

Depois da abordagem teórica aqui apresentada acerca da investigação qualitativa, realizo de seguida uma nova abordagem teórica em torno do conceito de investigação-ação e como este reflete na minha investigação.

1.2. Investigação-ação

A investigação-ação é definida por John Elliot (1991, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p. 18) como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela ocorre”. Da mesma opinião são os autores Bogdan e Biklen (1999, pp. 292-293), que afirmam que a investigação-ação “consiste na recolha de informações sistémicas com o objetivo de promover mudanças sociais [...] é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação”.

Cohen e Manion (1994 cit. por Bell, 2004, p. 20) descrevem a investigação-ação como “um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata”, ou seja, a investigação pretende debruçar-se sobre um problema e a ação deve ser desenvolvida especificamente no local onde existe esse mesmo problema.

A definição do conceito de investigação-ação que para mim, faz mais sentido neste projeto de investigação será a de James McKernan (1998, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p. 20), que defende a investigação-ação como “um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão [...] levada a cabo por práticos, para melhorar a prática”. A área problemática em que pretendo aperfeiçoar a minha compreensão e prática e que deu origem a esta investigação, diz respeito a um tema da educação de infância, que no meu primeiro momento de estágio – em contexto de creche – me conduziu à reflexão e mais tarde à investigação.

A investigação-ação apresenta também algumas características específicas. De acordo com Coutinho et al (2009, pp. 362-363) a investigação-ação é:

- “Participativa e colaborativa” porque inclui todos os intervenientes no processo de investigação, deixando de parte o mérito apenas para com o investigador;
- “Prática e interventiva” uma vez que, não descreve só a realidade que investiga, mas interfere e provoca a mudança;
- “Cíclica” por se basear numa espiral em ciclos em que um ajuda a concretização do seguinte e onde a teoria e a prática andam de mãos dadas;
- “Crítica” porque provoca uma mudança no ambiente de trabalho, e também nos intervenientes da investigação, permitindo aos elementos pensar sobre o que pode mudar;
- “Auto avaliativa” visto que, as mudanças são constantemente avaliadas e por isso, realizadas novas mudanças e adaptações.

1.3. A ética na investigação

De acordo com Máximo-Esteves (2008) a ética presente em investigações qualitativas baseia-se em dois pressupostos: a confiança e a responsabilidade.

Para esta autora, “o princípio da responsabilidade ética e a garantia da salvaguarda dos seus direitos, interesses e sensibilidades são quesitos morais que requerem tanto mais a interpelação da consciência do investigador, quanto menor é a capacidade defensiva que as crianças têm” (Máximo-Esteves, 2008, p. 107). Posto isto, os valores morais do investigador e a sua consciência são essenciais para a investigação.

Segundo Graue e Walsh (1998, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p. 107) “agir eticamente, para um investigador, significa agir no sentido do respeito pelos outros, o que, por seu lado, acarretou um sentimento de responsabilidade por parte do investigador”. Como investigadora, ao longo do meu projeto sinto-me na obrigação de

proteger a integridade e privacidade das crianças e das famílias, respeitando quando algumas optam por não consentir os seus filhos serem fotografados, por exemplo.

Desta forma, Máximo-Esteves (2008, p. 107) considera que “a primeira atitude a tomar, no ponto de vista ético, é dar a conhecer a finalidade e os objectivos da investigação-acção aos participantes [...] e, ainda, assegurar o direito à privacidade”. O autor pretende salientar um dos seus pressupostos referidos anteriormente, a confiança. O investigador tem de ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com as pessoas envolvidas na sua investigação, ao esclarecer as dúvidas das famílias e das crianças – intervenientes – clarificando os objetivos e o *modus operandi* da investigação, retirando as preocupações dos mesmos quanto ao facto da exposição indesejada.

Enquanto investigadora, nos primeiros dias de cada momento de estágio em contexto de creche e jardim de infância, recebi os pais e familiares das crianças aproveitando a oportunidade para me apresentar e explicar quais eram os meus objetivos durante o estágio e qual era o papel das crianças, procedendo também à solicitação de autorização por parte das famílias para efetuar registos fotográficos das mesmas, reforçando ainda que as feições das crianças seriam ainda distorcidas de forma a garantir o seu anonimato.

De forma a reforçar a proteção dos dados dos indivíduos, em Portugal as instituições têm em conta o Regulamento (UE) n.º 2016/679, de 27 de abril, Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), que abrange toda a União Europeia e, que procura proteger a identidade das pessoas nos mais diversos contextos através de regras relacionadas com o tratamento dos dados pessoais dos indivíduos e da livre circulação desses dados, realçando o direito à proteção de dados pessoais concedido ao indivíduo.

Desta forma, “o comportamento ético está intimamente ligado à atitude – a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos factos” (Graue & Walsh, 2003, p. 76) bem como, à nossa postura enquanto cidadãos e seres humanos uma vez que, se percebermos as questões éticas e a sua importância será mais fácil respeitar as pessoas que estão envolvidas na nossa investigação.

2. Técnicas e instrumentos de recolha e registo de dados

Num projeto de investigação, a questão da investigação será talvez a mais importante e o ponto de partida dessa mesma investigação, pois é através da angariação de dados e informações que podemos formular questões. Para dar resposta a essas questões, devem ser tidos em consideração diferentes técnicas de recolha e registo de dados para, posteriormente, serem analisados.

Aires (2015), tendo como base Colé (1992), afirma que, “a selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (*Idem*, p. 24). Este autor considera que existem dois grandes blocos no que respeito às técnicas de recolha de informação. As técnicas diretas são desenvolvidas por meio de observações e entrevistas e as técnicas indiretas através de análise de documentos oficiais e outros documentos.

De modo a desenvolver o presente projeto de investigação-ação de forma adequada, utilizei como instrumentos de recolha de dados, a observação, os registos fotográficos, as notas de campo e as entrevistas. Posto isto, explicito de seguida a pertinência de cada um para o projeto de investigação-ação.

2.1. Observação

Segundo Bell (2004), existem dois tipos de observação: a observação participante e a observação não participante. Lacey (1976, cit. por Bell, 2004) definiu a observação participante como “a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo” (*Idem*, p. 162), esta transferência do investigador para o contexto de investigação permite-lhe adquirir um papel crucial na investigação, uma vez que está completamente envolvido com os sujeitos intervenientes e no ambiente que o rodeia, tendo a capacidade de o compreender melhor quando está incluído nele.

De acordo com Máximo-Esteves (2008) “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, ajudando [...] a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (*Idem*, p. 87). Na mesma linha de pensamento, Adler e Adler (1994, cit. por

Aires, 2015, p. 25) consideram uma observação “fundamentalmente naturalista; pratica-se no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interacção e segue o processo normal da vida quotidiana”.

As observações que realizei como estagiária durante os momentos de estágio em contexto de creche e de jardim de infância, foram cruciais para a minha investigação porque me permitiram compreender os contextos onde estava inserida e os interesses e necessidades dos grupos de crianças que tinha à minha volta. Por meio de observações, consegui ainda identificar a carência de experiências com as artes visuais e o desconhecimento de emoções por parte das crianças, que me permitiu estruturar a presente investigação.

Podemos assim concluir que, a observação é um elemento essencial na recolha de dados, visto que, nos permite retirar as informações que necessitamos para intervir em qualquer contexto. Quando o observador participa nessa mesma observação, pode estreitar a sua atenção para os aspetos que para si são relevantes investigar.

2.2. Registos fotográficos

Os registos fotográficos ocorrem em grande parte por meio da observação, sendo uma mais valia para o investigador, num momento posterior, quando este proceder à análise do que observou no contexto de investigação.

As fotografias fornecem-nos “dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1999, p. 183). Atualmente, é comum o acesso a máquinas fotográficas até em telemóveis pessoais, tornando mais fácil, rápido e simples, guardar uma memória ou momento numa fotografia.

A utilização da máquina fotográfica (ou telemóvel pessoal) está associada a uma observação participante na medida em que, as imagens por ela captadas dão oportunidade ao investigador de aproveitar alguns detalhes e informações que conseguiu retirar através da fotografia (Bogdan & Biklen, 1999).

Durante a presente investigação, algumas observações que realizei enquanto investigadora foram enriquecidas com fotografias que tirei no momento da observação, para que durante a análise me fosse possível perceber melhor a pertinência da

observação. Tal como referi anteriormente, as fotografias só foram realizadas após ser recolhida a autorização por parte das famílias das crianças.

2.3. Notas de campo

As notas de campo “dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas [...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1999, p. 150). Assim como as fotografias, as notas de campo podem vir a ser usadas como um complemento a outros métodos de recolha de dados.

Estes registos escritos pela mão do investigador, permitem que este coloque o seu cunho pessoal nas observações que faz, detalhando os espaços e momentos que observa, independentemente de fazerem ou não sentido serem redigidos no momento da observação.

As notas de campo podem ser de dois tipos: descritivas ou reflexivas. De acordo com Bogdan e Biklen (1999), uma nota de campo é descritiva quando o que observam é apresentado “em detalhe em vez de ser resumido ou avaliado” (*Idem*, p. 163), propondo uma descrição exata do que é observado, tal como olhar para uma fotografia e descrever rigorosamente o que a compõe. Uma nota de campo reflexiva vai ao encontro de “sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos” (*Idem*, p. 165) concebidos pelo investigador.

Ao longo da minha investigação-ação, recolhi algumas notas de campo de momentos que observei e também de situações que decorreram de atividades que propus às crianças nos diferentes contextos.

2.4. Entrevistas

As entrevistas são entendidas como “uma conversa [intencional] entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado” (Moser e Kalton, 1971, cit. por Bell, 2004, p. 137-138). Numa investigação-ação, a entrevista tem como objetivo “recolher dados descritivos na

linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1999, p. 134) ou seja, permitir ao entrevistador entender como o entrevistado percebe o tema de investigação.

Numa entrevista existem determinados aspectos que devem ser tidos em consideração tais como a linguagem, que deve ser clara e facilmente compreendida pelo entrevistado, o cuidado do entrevistador para não influenciar as respostas do entrevistado e, na formulação das questões, o entrevistador deve evitar perguntas que possam originar respostas de “sim” ou “não” (Bogdan & Biklen, 1999; Bell, 2004).

A entrevista, por ser realizada presencialmente, possibilita ao entrevistador observar o comportamento não verbal do entrevistado. Este comportamento é registado no momento da entrevista ou após o término da mesma para que, durante a posterior análise, seja comparado o comportamento não verbal com as respostas proferidas pelo entrevistado.

Podemos considerar que existem três tipos de entrevistas: as entrevistas estruturadas, as entrevistas não-estruturadas e as semiestruturadas. As entrevistas estruturadas consistem em interação por meio de questões entre o entrevistador e o entrevistado, tendo como base um guião com questões pré-definidas (Aires, 2015). Em contrapartida, as entrevistas não-estruturadas são realizadas sem qualquer tipo de guião estruturado previamente, sendo as questões pensadas e colocadas ao entrevistado no momento da entrevista (*Idem*). Nas entrevistas semiestruturadas, assim definidas por Bogdan e Biklen (1999), “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (*Idem*, p. 135).

Para um entrevistador de primeira instância, a entrevista estruturada é considerada a mais viável uma vez que, com um guião previamente preparado o entrevistador se sente mais confiante e confortável no seu papel, sendo assim mais fácil para o entrevistador incluir questões fora desse guião posteriormente.

Dado que durante o período de realização do presente relatório de investigação-ação, o país atravessava uma situação de pandemia pela Covid-19, as entrevistas que inicialmente pretendia realizar presencialmente, tiveram de ser alteradas. Assim, as entrevistas às educadoras foram realizadas via *Zoom*, a plataforma online elegida pelas

educadoras, por estarem familiarizadas com esta plataforma para comunicar com as crianças, as famílias e a equipa durante a pandemia.

Na presente investigação-ação optei por fazer duas entrevistas estruturadas às educadoras cooperantes, do contexto de creche e do contexto de jardim de infância. Antecipadamente, estruturei as questões do meu guião (Apêndice 1) em função da opinião que pretendia obter das educadoras cooperantes acerca de observações (realizadas enquanto investigadora) e em função do meu tema de investigação. Num segundo momento, no período da entrevista propriamente dita, antes de iniciar as questões, procedi a uma breve introdução, para agradecer às educadoras cooperantes a sua disponibilidade e participação neste processo de investigação, solicitar a autorização das educadoras para poder proceder à gravação via áudio da entrevista, referir que a entrevista seria confidencial e por isso, garantia o seu anonimato durante toda a entrevista. Por fim, garantir que após a entrevista estar concluída esta seria transcrita e enviada às respetivas entrevistadas para validação, certificando-me de que não existiriam interpretações incorretas das ideias transmitidas pelas educadoras cooperantes.

Como referi anteriormente, optei por realizar duas entrevistas estruturadas apoiadas por um guião e fazem parte desse guião as seguintes questões orientadoras:

1. Na sua opinião, qual a importância de compreender e explorar as emoções em contextos formais de educação?
2. Que relevância atribui ao desenvolvimento emocional na criança?
3. Integra as emoções na sua prática na sala?
4. Que tipo de atividades realiza ou planeia para promover a expressão das emoções, nas crianças?
5. Na sua opinião, qual a importância da exploração das artes visuais em contextos formais de educação?
6. Que relevância atribui às artes visuais, tendo em conta o desenvolvimento global e a aprendizagem da criança em contexto de educação de infância?
7. Como inclui as artes visuais na sua prática e na sua sala?

8. Na sua opinião, que tipo de ligação considera que pode existir entre o conhecimento emocional e as artes visuais?

No que diz respeito à primeira questão – *Na sua opinião, qual a importância de compreender e explorar as emoções em contextos formais de educação?* – o objetivo subjacente era compreender de que modo a educadora cooperante percebe as emoções em contexto de educação de infância.

A segunda questão – *Que relevância atribui ao desenvolvimento emocional na criança?* – tinha como objetivo entender qual é a importância que a educadora cooperante atribui ao desenvolvimento emocional. Nesta questão considerei necessária uma questão de apoio – *Porquê?* – com o objetivo de esclarecer melhor a questão anterior, caso necessário.

Relativamente à terceira questão – *Integra as emoções na sua prática na sala?* – o objetivo subjacente era compreender se e de que forma a educadora cooperante aplica a temática das emoções na sua prática. Para esta questão decidi também criar uma questão de apoio – *Porquê?* – uma vez que esta é fechada e a resposta anterior pode necessitar clarificação.

A quarta questão – *Que tipo de atividades realiza ou planeia para promover a expressão das emoções, nas crianças?* – tinha como objetivo perceber como a educadora entende a importância de a criança compreender a expressão de emoções através das atividades propostas em contexto de educação de infância. Também para esta questão considerei necessária uma questão de apoio – *Como considera ser a receptividade das crianças perante essas atividades?* – para me ajudar a recolher mais informação e complementar o objetivo da questão anterior.

No que diz respeito à quinta questão – *Na sua opinião, qual a importância da exploração das artes visuais em contextos formais de educação?* – o objetivo subjacente era compreender de que modo a educadora cooperante percebe as artes visuais em contexto de educação de infância.

Relativamente à sexta questão – *Que relevância atribui às artes visuais, tendo em conta o desenvolvimento global e a aprendizagem da criança em contexto de educação de infância?* – tinha como objetivo entender a importância atribuída, pela educadora cooperante, às artes visuais no desenvolvimento holístico da criança. Para

esta questão optei por criar uma questão de apoio – *Que aspetos as artes visuais podem ajudar a criança a desenvolver?*.

A sétima questão – *Como inclui as artes visuais na sua prática e na sua sala?* – com o objetivo de compreender de que forma a educadora cooperante envolve as artes visuais na sua prática e na sua sala. Para esta questão criei também uma questão de apoio – *De que forma as crianças tomam contacto autonomamente das artes visuais na sala?*.

A oitava e última questão – *Na sua opinião, que tipo de ligação considera que pode existir entre o conhecimento emocional e as artes visuais?* – tinha como objetivo subjacente entender qual a perspetiva da educadora cooperante em relação à aprendizagem de aspetos relativos às emoções por meio de atividade de artes visuais. Para esta questão optei por criar uma questão de apoio – *Considera que a criança consegue adquirir conhecimento relativo às emoções quando desenvolve atividades de artes visuais?*.

3. Procedimentos de análise de conteúdo

Para Guerra (2006, p. 62), a análise de conteúdo ou análise de dados “é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal da investigação – a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido”. Após terem sido realizadas todas as recolhas de dados pelos instrumentos referidos anteriormente, os dados devem ser analisados e para isso, a análise deve ter em conta as referências teóricas recolhidas pelo investigador numa das etapas da investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1999, p. 205),

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático [...] de materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do

que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

Podemos assim concluir que, a análise dos dados deve ter como base a recolha feita pelo investigador durante o período de investigação, confrontando os dados com as referências teóricas também recolhidas, com o propósito de obter conclusões, através dessa análise, que possam completar a investigação.

No meu projeto de investigação-ação, esta análise terá como base as minhas notas de campo, as fotografias e observações que reuni, bem como, o plano estratégico dos contextos de educação de infância e os seus planos de sala.

Capítulo III - Caracterização dos Contextos Educativos

No presente capítulo pretendo elaborar uma contextualização e caracterização dos contextos de estágio, onde são referidos aspetos relativos a espaços e intervenientes, para melhor compreensão do meio onde decorreu a minha investigação. Todos os dados aqui referidos, foram adquiridos através de observação, conversas informais com a educadora cooperante e consulta e análise de documentos oficiais das respetivas instituições.

De modo a manter o anonimato e proteger as instituições, são aqui referidas como “Instituição A” e “Instituição B”. Consequentemente, para salvaguardar a identidade das educadoras cooperantes e crianças envolvidas na minha investigação não serão revelados em momento algum os seus nomes.

1. Contexto de creche (Instituição A)

Este estudo decorreu no contexto de creche, na instituição A, localizada em Setúbal. É, do ponto de vista legal, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada em novembro de 1976. O contexto socioeconómico da comunidade envolvente e inserida na instituição é de classe média-baixa, inserida numa zona urbanizada, constituída essencialmente por prédios de habitação e cafés².

O horário de funcionamento da instituição decorreu entre as 7h30 e as 19h. O contexto educativo supracitado recebia crianças com idades entre os 4 meses e os 10 anos. Na instituição, existem sete salas – 1º berçário dos 4 aos 12 meses; 2º berçário dos 12 aos 24 meses; creche dos 24 meses aos 36 meses; três salas de jardim de infância dos 3 aos 5 anos; sala do Centro de Apoio aos Tempos Livres (C.A.T.L.) dos 6 aos 10 anos.

A instituição A possui diversos espaços interiores e exteriores, destinados a crianças e adultos. O contexto educativo dispõe de várias áreas: área de administração de que fazia parte a secretaria e o gabinete de coordenação; a área do pessoal, designada desta forma, com o intuito de oferecer aos colaboradores um espaço de lazer, convívio e trabalho – onde se realizavam também as reuniões da equipa educativa e onde as

² Informação recolhida pela consulta do Projeto Educativo em desenvolvimento.

educadoras podiam realizar algum trabalho de carácter mais formal; área de uso das crianças – salas de berçário, creche e jardim de infância com instalações sanitárias perto bem como, a sala de C.A.T.L; sala polivalente – com dois espaços exteriores, um equipado com equipamentos lúdicos, e outro com relvado sintético, telhado de lona e um campo de futebol; área dos serviços gerais – cozinha, copa, lavandaria e despensas.

Em termos da equipa educativa da instituição, esta é constituída por duas educadoras da Creche, três educadoras de Jardim de Infância e a Diretora de Serviços/Coordenadora Pedagógica. Eram realizadas reuniões formais de duas em duas semanas, em que abordavam questões como o Projeto Educativo que estava em construção e os parâmetros a alterar e acrescentar, e algumas questões que dizem respeito à gestão da instituição.

A equipa pedagógica da sala de creche, onde realizei o estágio, como referi anteriormente, é constituída por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa. Eram realizadas reuniões mensais, conduzidas pela educadora, com o objetivo de expor as atividades planificadas à restante equipa, pedindo opinião sobre as mesmas, e dando espaço também para discussão de aspetos que possam ter de ser melhorados no mês seguinte, como a organização da equipa nos diversos momentos da rotina ou outras situações pontuais. Através de observação constatei que durante o dia, a equipa entre si era muito comunicativa realizando recorrentemente conversas informais acerca de aspetos e situações relacionadas com as crianças.

1.1.Caracterização do grupo I

O grupo de crianças da Sala Laranja onde decorreu o meu primeiro momento de estágio em creche, que ocorreu ao longo de dez semanas entre os meses de outubro e dezembro de 2018, era constituído por dezoito crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, dez meninos e oito meninas.

Em questões do quotidiano como o comer, vestir, calçar e o realizar a sua higiene sozinhas, era necessária a supervisão do adulto, uma vez que as crianças estavam a começar a desenvolver a sua autonomia.

No que se refere à motricidade fina, não observei as crianças a trabalhar com tesouras, todavia observei com lápis de cor. A maior parte das crianças conseguia

desenhar linhas verticais, horizontais e círculos, mas algumas ainda se notavam pouco familiarizadas com os instrumentos riscadores e de escrita.

O grupo de crianças era muito alegre, gostava muito de brincar lado a lado e entre pares e eram movidas pela motivação e pelo prazer de conhecer e descobrir o mundo. Embora, em momentos pontuais do dia existissem conflitos entre as crianças devido à disputa de brinquedos, aspeto tão natural do desenvolvimento infantil.

O projeto pedagógico da Sala Laranja (ano letivo 2018/2019), tinha como foco o “Ser Saudável” inserindo três temas base, o corpo saudável, a alimentação saudável e o planeta saudável. Os objetivos estratégicos definidos pela equipa para este projeto foram: “incutir nas crianças hábitos de vida saudável através de propostas lúdicas, criativas e educativa; proporcionar contacto com situações de carácter globalizante de descoberta e exploração que lhes facilitem a realização de aprendizagens significativas através da ação; oferecer diferentes tempos de atividades, organizando tempos de propostas espontâneas e estruturadas tendo em conta os três domínios de desenvolvimento (interação, comunicação e mobilidade)” (Projeto Pedagógico da Instituição A, 2018/2019).

De modo geral, pelas observações realizadas ao grupo, todas as crianças dominavam bem os movimentos com o corpo e demonstravam-se muito curiosos em explorar as suas capacidades corporais.

1.2.Caracterização do grupo II

O grupo de crianças da Sala Lilás onde sucedeu o meu segundo momento de estágio em creche e que decorreu por apenas duas semanas entre o final do mês de setembro e o meio de outubro de 2019, era composto por catorze crianças com idades compreendidas entre os 11 meses e 1 ano, cinco meninos e nove meninas.

O grupo foi alterado na totalidade uma vez que as crianças da sala Laranja seguiram para o jardim de infância e a educadora cooperante assumiu um novo grupo. Na sala Lilás, através de observação constatei que pelo menos duas crianças ainda não tinham adquirido a marcha e se encontravam na fase oral, explorando ainda muitos objetos com a boca. O grupo estava essencialmente numa fase de adaptação, exploração e descoberta do mundo que o rodeia. As crianças eram muito curiosas sobre os sons,

as texturas e as cores presentes na sala, bem como no espaço exterior, sendo adotado pela equipa pedagógica um foco que favorecia o desenvolvimento das crianças nesse sentido.

O Projeto Pedagógico da Sala Lilás (ano letivo 2019/2020), estava ainda em desenvolvimento pela equipa pedagógica sendo intitulado de “Aprender Brincando” com o objetivo de as crianças desenvolverem aprendizagens através de brincadeiras, espontâneas e planificadas/orientadas.

1.3. Organização dos espaços e materiais da sala

Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 33) “o ambiente físico exerce uma grande influência sobre a maneira como as pessoas que trabalham em creches percebem o seu trabalho, e também sobre a qualidade das experiências que elas são capazes de oferecer às crianças.”, quer isto dizer que, é importante que a sala seja um espaço organizado e rico em material mobiliário e exploratório, não só para que as educadoras de infância e auxiliares consigam trabalhar num bom ambiente, em equipa e com as crianças, como também serem capazes de proporcionar momentos de conforto, bem-estar e aprendizagem às crianças que naquela sala são recebidas.

Tendo em vista o meu tema de investigação, as emoções e as artes visuais faz para mim, sentido apresentar a sala destacando um dos espaços, o das artes visuais.

A Sala Laranja possuía janelas numa das paredes laterais da sala, com vista para o exterior, possibilitando também a entrada de luz natural para a sala. Esta estava dividida por cinco áreas: a da higiene, a das artes, a da garagem, a da casinha e a das histórias e tapete.

De acordo com Post e Hohmann (2003, p. 151), ao criarmos, na sala, um espaço destinado às artes estamos a oferecer a “oportunidade de experimentar e explorar os materiais básicos de expressão artística, ficar com as mãos sujas e pegajosas e apreciar a sensação de fazer movimentos que deixam marcas” permitindo assim que, a criança se desenvolva artisticamente e, conseqüentemente, noutras áreas.

Na Sala Laranja, a área das artes encontrava-se situada junto ao lavatório da sala e dispunha de uma mesa, ao nível das crianças. Por debaixo da bancada e do lavatório estavam armários onde eram guardados os materiais de pintura (pincéis, recipientes ou

pratos para a tinta), plasticina e barro. Os materiais de desenho (lápis de cor grossos e folhas brancas) estavam guardados em pequenas gavetas de plástico na bancada perto do lavatório. É pertinente referir que tanto o lavatório como os armários onde eram guardados os materiais da área das artes estavam ao alcance das crianças, facilitando-lhes o acesso aos materiais.

No que concerne há apropriação das áreas da sala por parte das crianças, estas notaram-se bastante conhecedoras dos materiais existentes em cada área realizando brincadeiras espontâneas em cada uma delas.

No segundo momento de estágio em creche, a Sala Lilás, possuía também janelas para o espaço exterior e um espaço de fraldário delimitado por portas de correr em vidro com trancas de segurança. A educadora cooperante decidiu não dividir a sala por áreas, dado o nível de desenvolvimento das crianças e as necessidades que estas apresentavam.

1.4. Rotina

A rotina da Sala Laranja está organizada, por diversos momentos. Tem início com o acolhimento e a respetiva livre exploração da sala e dos seus materiais. De seguida, as crianças organizam a sala para se proceder ao momento de grande grupo ao qual se segue novamente o momento de livre exploração da sala e dos seus materiais ou o momento intitulado pela educadora cooperante como outras propostas – realizadas esporadicamente, quando realizadas atividades planificadas. O momento seguinte é o de exterior – quando as condições climáticas permitem –, e quando as crianças regressam do exterior realizam o momento de higiene. As crianças seguem para o almoço e depois para o momento de repouso. À medida que as crianças vão acordando, realizam o momento de higiene, ao qual se segue o lanche. Após o lanche, as crianças dirigem-se para a sala com o intuito de realizar o momento de livre exploração da sala e dos seus materiais ou outras propostas até que todas as crianças tenham terminado o seu lanche. O momento que se segue é novamente o exterior – quando as condições climáticas permitem –, onde as crianças permanecem em brincadeira livre até ao regresso a casa.

As atividades de artes visuais estavam incluídas no momento que a educadora cooperante intitula de outras propostas e ocorriam esporadicamente, não

correspondendo assim, à exploração livre realizada na sala pelas crianças, com a mesma frequência das restantes áreas. Já que, as potencialidades relativas às artes não eram exploradas pela equipa com o grupo regularmente, independentemente de os materiais estarem guardados em armários por questões organizacionais da sala. Esta atitude contraria o conceito de área considerado pela educadora cooperante uma vez que, esta entende que as áreas da sala foram criadas com o objetivo de serem exploradas livremente pelas crianças.

Enquanto investigadora, não observei uma única criança a dirigir-se à área das artes de forma espontânea, ou a pegar numa folha e lápis de cor – materiais que se encontravam fora do armário – aspeto que me levou a questionar se a educadora cooperante deveria então nomear aquela área como área das artes se esta não era utilizada pelas crianças com a mesma frequência que as restantes.

Complementando a minha posição, Post e Hohmann (2003, p. 154) referem que, “os materiais de arte que as crianças utilizam no seu dia-a-dia devem ficar guardados num local onde estas os possam ver e alcançar” como já referi, nesta sala a área das artes só era usada com o intuito de atividades ocasionais dirigidas e orientadas. Posto isto, as interrogações que foram surgindo envoltas nesta área tornaram-se determinantes para a minha investigação, visto que me levou a questionar também sobre a utilidade e benefícios de desenvolvimento que não estavam a ser aproveitados e podiam ser.

A rotina da Sala Lilás mantinha a sua estrutura base tal como na Sala Laranja, no entanto, ao longo do dia as auxiliares de ação educativa arrumavam os brinquedos solicitando a ajuda das crianças que se conseguiam deslocar melhor. Os momentos de exterior mantinham a sua regularidade pois a educadora defendia que apesar de serem crianças muito pequenas e duas crianças ainda não tinham adquirido a marcha, o espaço exterior possibilite também à criança desenvolver a sua autonomia e realizar descobertas.

2. Contexto em jardim de infância (Instituição B)

A instituição B onde realizei a minha investigação diz respeito ao contexto de jardim de infância. Esta instituição inaugurada em 1991, pertencia a uma IPSS que atuava perante crianças, jovens e idosos, sediada em Setúbal, e localizava-se numa das freguesias do Sado. A instituição situava-se numa zona habitacional, tendo como

principal base corresponder às necessidades das crianças que vivem na localidade e arredores.

O horário de funcionamento da instituição decorria entre as 7h30 e as 18h30. O contexto supracitado recebia crianças entre os 3 e os 10 anos. Existiam na instituição: uma sala de jardim de infância com crianças entre os 3 e os 5 anos – com uma equipa pedagógica composta por uma educadora e duas ajudantes de ação educativa (termo assim designado pela instituição) – e uma sala de C.A.T.L. com crianças entre os 6 e os 10 anos – acompanhada por uma animadora sociocultural e uma ajudante de ação educativa.

A instituição B, tal como já referi, pertence a uma outra entidade e tem como objetivo dar resposta à comunidade envolvente, sendo por isso, uma instituição pequena em termos de espaço.

No que concerne ao espaço interior, este contém a sala de jardim de infância e a sala de C.A.T.L., um salão polivalente – onde se realizam as refeições e se encontram os cabides das crianças da sala do jardim de infância –, uma brinquedoteca – termo designado pela educadora cooperante –, uma casa de banho – comum às duas salas –, a sala da coordenação e a cozinha.

Do espaço exterior faz parte um campo de futebol, uma mesa de matraquilhos, canteiros – destinados a atividades do C.A.T.L. – e um espaço com pavimento tartan – onde existiu um escorrega, que foi removido por questões de segurança.

A nível interno, a organização da instituição é constituída pela Coordenadora Pedagógica – a educadora cooperante – e pelas Equipas Pedagógicas de cada sala referidas acima.

A equipa educativa da instituição era composta pelas educadoras/coordenadoras, auxiliares, animadoras socioculturais e a diretora da instituição no entanto, como da instituição B faz parte apenas uma sala de jardim de infância e uma sala de C.A.T.L., e esta se encontra num edifício distante da sede, a educadora cooperante é chamada apenas para determinadas reuniões onde são discutidos assuntos do interesse de ambos os espaços.

A equipa pedagógica da sala como referi anteriormente é constituída por uma educadora e duas ajudantes de ação educativa. Eram realizadas reuniões formais apenas quando necessário, uma vez que ao longo do dia a equipa comunicava entre si através de conversas informais sobre aspetos e situações relativas às crianças.

O projeto educativo da instituição – entre 2019-2022 – tinha como tema “Gerações Entrelaçadas”. Alguns dos objetivos gerais do projeto são “promover relações intergeracionais proporcionadas por variados projetos articulados entre a infância, juventude e idosos; (...) fomentar e valorizar as aprendizagens intergeracionais; promover situações de lazer e convívio que estimulem a socialização” (Projeto Educativo da Instituição B, 2019/2022).

2.1.Caracterização do grupo I

O grupo da Sala do Arco-Íris – ano letivo 2018/2019 – onde decorreu o meu primeiro momento de estágio em jardim de infância durante dez semanas, entre março e maio de 2019, era composto por 25 crianças, dezasseis meninas e nove meninos, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Este era um grupo muito heterogéneo, não só em termos de idade, mas também em termos de classes sociais (média-baixa, média, média-alta).

As crianças que constituíam este grupo demonstravam-se muito ativas, curiosas e interessadas em querer descobrir sobre os diferentes assuntos que foram sendo abordados na sala, por meio de histórias e conversas ou assuntos que surgiam do seu interesse pessoal e que levavam para a sala, participavam nas atividades ativamente e nas conversas de grande grupo.

Relativamente às competências sociais, existia alguma entreajuda dos mais velhos para com os mais novos, nomeadamente na hora da refeição, nos momentos de exterior, durante as idas à casa de banho e nas diferentes áreas quando brincavam juntos. Ajudando-se mutuamente no desenvolvimento de questões de autonomia e interação com os pares e com os adultos, constatando, por meio de observação, que eram raros os momentos em que uma criança brincava sozinha, quer fosse dentro ou fora da sala.

No que se refere às artes, o grupo demonstrava um gosto especial para esta área, independentemente de serem atividades orientadas ou espontâneas, pois o desenho e a pintura eram atividades que as crianças realizavam com satisfação.

O projeto pedagógico da Sala do Arco-Íris – ano letivo 2018/2019 – foi criado assente nos objetivos propostos pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e tendo por base a abordagem High Scope defendida pela educadora cooperante.

De acordo com o projeto pedagógico correspondente ao ano letivo 2018/2019, que tive possibilidade de observar, a educadora cooperante destacou o objetivo central da área das artes como a oferta de oportunidades para as crianças desenvolverem “as suas capacidades criativas, artísticas, a imaginação e as habilidades de motricidade fina” (Projeto Pedagógico da Instituição B, 2018/2019).

2.2. Caracterização do grupo II

No segundo momento de estágio em jardim de infância, que decorreu durante duas semanas, no mês de outubro de 2019, o grupo da Sala dos Amigos do Mar – ano letivo 2019/2020 – era constituído por 25 criança entre os 2 e os 5 anos, catorze meninos e onze meninas, e tinham sido inseridas no grupo doze novas crianças.

De um modo geral, eram crianças que se indicavam interessadas pela descoberta das áreas da sala e dos objetos naturais observados no exterior. Como grande parte do grupo estava em adaptação, todas as crianças se estavam ainda a conhecer, a conhecer o espaço e a criar laços com os adultos da sala. Porém era já evidente a preocupação e proteção das crianças mais velhas com as mais novas.

2.3. Organização dos Espaços e Materiais da Sala

Entre os dois momentos de estágio em contexto de jardim de infância, a sala manteve-se a mesma. O espaço da sala na sua generalidade era um espaço amplo, com decorações e cores apelativas e confortável no qual as crianças demonstravam sentir-se bem.

A sala estava dividida por sete áreas; a casinha; as construções e garagem; os jogos; a escrita e matemática; o computador; as artes e as ciências. Em cada uma destas

áreas existiam materiais diversificados e adequados aos interesses do grupo, de forma a facilitar o desenvolvimento integral das crianças. De acordo com Hohmann e Weikart (1997, p. 216) “um conjunto diversificado de áreas de interesse bem organizadas e equipadas (...) dado que os materiais são abundantes e acessíveis, as crianças podem trabalhar para atingir os seus próprios objectivos e intenções”.

Tal como no contexto educativo anterior, destaco aqui apenas a área das artes por estar relacionada com o meu projeto de investigação. Considerei a área das artes a mais completa e diversificada da sala, devido a ter inúmeros materiais riscadores, materiais para realizar recorte e colagem, e que propiciavam o lado criativo das crianças – pratos de papel e plástico, palhinhas, purpurinas, desperdícios de recorte e jornais, cartolinas, *musgami*, papéis autocolantes, revistas, copos de cartão e plástico, linhas, ráfia, folhas de papel A4 e A3, plasticina, tintas guache e aguarela, pincéis de diferentes tamanhos, pratos de plástico, esponjas, cavalete, entre outros materiais coloridos. Para auxiliar esta área, estavam duas mesas juntas com possibilidade de oito lugares. No segundo momento de estágio esta área tinha agora quatro mesas com um total de dez lugares.

De um modo geral, considerei que o grupo da Sala do Arco-Íris apreciava a área das artes, por ser uma área tão versátil em termos de materiais, possibilitando às crianças realizar diferentes atividades e trabalhar com materiais distintos.

O grupo de crianças da Sala dos Amigos do Mar, apesar de ainda estar numa fase de adaptação ao espaço, demonstrava-se interessado em descobrir os materiais e as potencialidades da área. No entanto, observei que estes davam primazia a esta área quando as atividades eram orientadas.

2.4. Rotina

A rotina diária da Sala do Arco-íris, tinha em atenção os tempos e a sua consistência, de modo a que permitia às crianças regular as suas ações, sabendo o que acontecia a seguir, transmitindo-lhes assim conforto e segurança. Iniciava-se com o momento do acolhimento, em que as crianças podem tomar também o seu pequeno-almoço seguido do momento de grande grupo. No momento de grande grupo as crianças partilhavam experiências vivenciadas com as suas famílias e amigos, passando depois para o planeamento do dia e a exploração das áreas da sala. Após arrumarem as áreas,

as crianças seguiam até ao espaço exterior onde exploravam os diferentes materiais à disposição e as diferentes brincadeiras com os mesmos. Ao regressarem ao interior das instalações, estas realizavam a sua higiene antes de se dirigirem ao espaço destinado à refeição. À medida que as crianças iam terminando a refeição, dirigiam-se à sala onde efetuavam o momento de repouso. Mais tarde, depois de acordadas as crianças realizavam mais uma vez a higiene antes da refeição da tarde. As crianças retornavam ao exterior – quando as condições climáticas permitissem, caso contrário desenvolviam atividades na sala – de forma a explorar o espaço enquanto esperavam o regresso a casa.

A rotina da Sala dos Amigos do Mar, mantinha a sua estrutura base tal como na Sala do Arco-íris.

3. Aspetos variantes e invariantes

A minha investigação ocorreu em quatro momentos de estágio, dois em creche e dois em jardim de infância. Este ponto pretende ressaltar os aspetos variantes e invariantes entre cada momento nos contextos.

Num primeiro momento em creche, o grupo era constituído, tal como referi anteriormente, por dezoito crianças entre os 2 e os 3 anos, enquanto que, no segundo momento neste contexto o grupo alterou-se na totalidade e modificaram o número de crianças, para catorze, e as idades das crianças – entre os 11 meses e os 2 anos. Com estas alterações, a educadora cooperante trocou de sala, enquanto espaço físico, uma vez que este último grupo requeria espaços diferentes de modo a colmatar as suas necessidades e a promover o seu desenvolvimento. Como espaço físico, a sala mudou em termos de organização, esta já não se encontrava definida por áreas. As artes visuais persistiam como atividade esporádica na sala. Embora o grupo estivesse ainda em adaptação considere que poderiam ter sido desenvolvidas mais atividades nesse sentido já que as crianças se encontravam numa fase muito exploratória.

No que diz respeito à minha investigação, foi necessário olhar novamente para todo o grupo e, por meio de observação, constatar as suas necessidades e planificar as intervenções de forma adequada devido às alterações que ocorreram em termos do grupo de crianças e idades que influenciam consequentemente as intervenções – que

serão apresentadas no Capítulo IV – Apresentação e Interpretação das Observações e Intervenções.

O contexto de jardim de infância demonstrou ser aquele com menores variações no que concerne aos momentos de estágio que usufruí para desenvolver o meu projeto de investigação. O grupo de crianças sofreu poucas alterações e apenas parciais. O número total de crianças manteve-se estanque, contudo, algumas crianças transitaram para o 1º Ciclo do Ensino Básico e outras mudaram para outras instituições. A equipa pedagógica recebeu doze novas crianças entre os 2 e os 3 anos, que se demonstraram em adaptação à data do momento de estágio. O espaço físico da sala na sua generalidade permaneceu o mesmo, ainda assim, as áreas da sala foram alteradas em termos de lugar e algumas relativamente às temáticas. A área das artes visuais nesta sala continuou inalterável quanto aos materiais disponibilizados. No entanto, as atividades planificadas nesta área estavam a ser introduzidas ao grupo de forma gradual, uma vez que, com a chegada de novas crianças estas ainda se estavam a apropriar da sala e da rotina.

Relativamente aos aspetos invariantes, nos dois contextos não ocorreu alteração em termos da educadora cooperante que me acompanhou nem a instituição onde realizei os quatro momentos de estágio. Igualmente, em contexto de jardim de infância a sala como espaço físico bem como a rotina da sala não foram modificadas.

Capítulo IV – Apresentação e Interpretação das Observações e Intervenções

Devido ao carácter da minha investigação, considerei pertinente recorrer a observações e realizar algumas intervenções de modo a poder obter respostas relativamente à minha pergunta de investigação. Neste capítulo, estão compiladas as observações e intervenções que realizei nos quatro momentos de estágio em contexto de creche e de jardim de infância, tal como a respetiva análise. Para melhor compreensão, coloco em primeiro lugar as observações e intervenções no contexto de creche e de seguida, as observações e intervenções no contexto de jardim de infância organizadas cronologicamente.

1. Observações e intervenções em creche (Instituição A)

No dia 26 de fevereiro de 2019, realizei na Sala Laranja – com crianças entre os 2 e os 3 anos – a minha intervenção planificada, intitulada “**Emoções e tintas**”. A intervenção foi dividida por dois momentos, no primeiro realizei a introdução das emoções através de um livro “Primeiro livro das emoções” de Chiara Piroddi, cujos objetivos subjacentes eram promover oportunidades de diálogo e a compreensão das diferentes emoções. As crianças reagiram às imagens que caracterizavam as diferentes emoções (alegria, medo, tristeza, fúria e nojo) (Apêndice 7, imagem 1) tentando imitar as feições apresentadas no livro. Questionei o grupo sobre em que momentos na sala eles sentiam essas emoções, como não obtive respostas diretas, tentei uma outra abordagem. Dei exemplos de momentos de alegria, tristeza entre outros com que as crianças se podiam deparar na sala obtendo respostas como “sim, nos carrinhos”, “bate” e “brincar”.

No segundo momento, perguntei ao grupo se gostariam de colocar as suas emoções no papel usando tintas e estes reagiram de forma muito entusiasmada aceitando o desafio. Os objetivos subjacentes a este momento foram possibilitar à criança explorar e reconhecer texturas diferentes, permitir despertar os sentidos da criança (essencialmente o tato), proporcionar às crianças oportunidades de expressão das suas emoções e promover momentos de desenvolvimento de motricidade fina. No momento da pintura, organizei as crianças em pequenos grupos, deixei que estas

escolhessem as cores a utilizar e de seguida coloquei película aderente por cima das folhas de papel (Apêndice 7, imagem 2 a 4).

Na grande maioria, a primeira reação das crianças foi o medo. Estas olhavam com receio em tocar na tinta coberta pela película aderente e tentei acalmá-las através do diálogo dizendo “Porque estás com essa cara de medo?”, “Olha a Andreia, está a tocar na tua tinta sem medo, ela não me magoa. Experimenta tu!”. De seguida, as crianças ao explorarem a atividade traduziam a alegria nas suas faces, pois a descoberta e curiosidade das suas mãos sem qualquer tinta os entusiasmava. “Olha, olha mãos tinta.” dizia a Y., e eu respondi “Sim Y., a película não deixa que a tinta pinte as tuas mãos. Por isso, podes misturar as cores à vontade.”.

Ao refletir sobre esta intervenção, creio que o meu acompanhamento e diálogo com as crianças durante a atividade de pintura, lhes trouxe novos significados sobre algumas emoções. Apesar de no primeiro momento as crianças serem capazes de identificar como momento de alegria ou tristeza os exemplos que facultei acrescentando outros, considereei que no segundo momento se tornou mais difícil para elas identificar emoções, não na pintura, mas durante o ato de pintar. Por isso, considero que o meu papel foi fundamental na atividade, como observadora participante, que me permitiu dialogar com as crianças, ajudá-las a entender as emoções sentidas no momento e a ultrapassar o medo inicial para que desfrutassem da atividade.

Nas palavras da educadora cooperante, as crianças em contexto de creche “estão ainda a aprender tudo, o que é o mundo à sua volta, ainda está em exploração, a curiosidade e a aprender a lidar com os próprios sentimentos. E se tu estás a aprender a lidar, tu vais expressá-los depois através de uma série de coisas, e acho que as artes visuais são uma forma excelente de poderem expressar as suas emoções” (Entrevista à educadora de creche, 6 de agosto de 2020, Apêndice 2). Se tudo à volta da criança é uma descoberta nesta fase em particular, a atividade que propus ao grupo permitiu-lhes também expressar as suas emoções através das descobertas que iam realizando.

A minha intervenção na Sala Lilás com crianças de idades compreendidas entre os 11 meses e 1 ano, intitulada “Sacos Sensoriais”, teve como principais objetivos possibilitar à criança explorar e reconhecer texturas diferentes, permitir despertar os sentidos (tato e olfato) e proporcionar oportunidades de expressão das suas emoções.

Esta intervenção foi criada com suporte nas observações que fiz enquanto investigadora, tendo por base o nível de desenvolvimento das crianças e os seus interesses. O grupo, como já referi, encontrava-se numa fase de exploração e por isso, considerei pertinente a exploração das texturas presentes em sacos sensoriais.

No dia 7 de outubro de 2019, preparei dois sacos sensoriais (Apêndice 7, imagem 5 e 6) que compunham a minha intervenção, deixando-os no chão da sala, de forma a serem acessíveis às crianças. Estas rapidamente se dirigiram até aos sacos sensoriais curiosas, exploraram a textura e o peso do saco (Apêndice 7, imagem 7), mas apresentavam desinteresse pelos objetos no seu interior. Decidi então intervir, aproximando-me das crianças:

Educadora-estagiária – Olha, o saco tem coisas cá dentro, consegues ver? Deixa-me agarrar a tua mão, vamos explorarmos as duas. Ah! É uma estrela! Encontraste uma estrela!”

D. – Ah! (Olha para mim e sorri.)

Entretanto, a educadora cooperante aproximou-se.

Educadora-estagiária – A D. conseguiu encontrar uma estrela e está tão feliz. (Olho para a D. com uma expressão facial de alegria, espelhando a face da criança.)

Educadora cooperante – Muito bem D.!

(Nota de campo 1, 7 de outubro de 2019)

Nos dias seguintes, nos diferentes momentos da rotina, as crianças voltavam ao armário à procura dos sacos sensoriais retirando-os do local onde foram guardados, sentando-se no chão a explorá-los, e eu continuei a auxiliá-los na procura dos objetos no seu interior. Por vezes, até criaram disputas entre eles sobre o saco sensorial. Esta recetividade por parte das crianças levou-me a acreditar que esta atividade foi adequada para o grupo e interessante para as crianças do ponto de vista exploratório. Para a educadora cooperante, é importante que “escutes e observes a criança e vás ao encontro do que ela está a precisar no momento [...] tem que ter um contexto por trás e temos que ter em atenção se a criança está interessada ou não” (Entrevista à educadora de creche, 6 de agosto de 2020, Apêndice 2).

O exemplo aqui mostrado através da nota de campo, retrata muito o decorrer da atividade, as reações e emoções envolvidas na exploração dos sacos sensoriais. Com esta atividade pude compreender que trabalhar as emoções não tem de ser necessariamente referindo a palavra emoção ou tentando explicar o que são emoções. Mas sim, através da exploração do dia a dia, que desencadeia emoções e que a criança demonstra através da face. Durante a exploração, as emoções estiveram envolvidas do início ao fim e, se como adulto não tivesse interferido, acredito que as reações das crianças seriam apenas reações.

Recorrendo ao quadro teórico de referência, Martinet (1981) refere que a imitação é um processo essencial para que a criança compreenda as emoções e como estas se expressam. Com o meu apoio, as crianças puderam ver as suas feições refletidas na minha face e entender que aquela feição correspondia à felicidade/alegria, começando assim a estabelecer a ligação entre o que é a emoção, o que ela significa e como esta é comunicada.

Posteriormente ao momento de estágio na Sala Lilás, na Instituição A, fui convidada a voltar para observar e intervir numa atividade planificada pela educadora cooperante, pois estava relacionada com o meu tema de investigação. Esta atividade permitiu-me recolher uma nota de campo que considere pertinente aqui partilhar. A atividade era muito semelhante à que apresento no início deste subponto, a educadora cooperante juntamente com uma das auxiliares de ação educativa preparou no exterior da sala, uma mesa espalhando tintas de diferentes cores e de seguida cobrindo toda a mesa com película aderente (Apêndice 7, imagem 8). Durante a exploração da atividade observei uma criança a expressar a aversão:

Educadora-estagiária – D. essa cara que estás a fazer diz-me que não estás a gostar nada de tocar na tinta. (A criança respondeu-me com um abanar de cabeça, mantendo na face a aversão.)

De seguida, olhei para a I., e estava a imitar a expressão facial do D..

Educadora-estagiária – I., estás a reproduzir a cara que fez o D.? Também não gostas de tocar na tinta?

A I. imediatamente mudou a sua feição e esboçou um sorriso, forçando a sua mão a espalhar a tinta.

(Nota de campo 2, 12 de novembro de 2019)

Com esta nota de campo foi possível compreender a aprendizagem realizada por uma das crianças, a I., ao observar a expressão facial do D.. Ainda que, as intencionalidades educativas desta atividade não estivessem ligadas a emoções, a exploração sensorial da tinta “presa” na película aderente, permitiu às crianças a expressão livre de emoções e aprendizagem.

De acordo com o quadro teórico de referência, Vale (2012) e Rebelo (2018) referem que é por meio de observação que as crianças nesta faixa etária, compreendem como devem reagir e atuar em determinadas situações, para assim poderem regular o seu comportamento em experiências emocionais futuras. Ao analisar esta nota de campo, creio que foi isto que constatei. A I. ao olhar para o D. e perante o que eu lhe disse, entendeu que a expressão facial dele significava aversão e por isso, imitou essa expressão para que futuramente soubesse como reagir perante uma situação em que sentisse essa mesma emoção.

2. Observações e intervenções em jardim de infância (Instituição B)

A minha intervenção na Sala dos Amigos do Mar – com crianças entre os 3 e os 5 anos – teve início no dia 21 de outubro de 2019. A intervenção foi intitulada pelas crianças de “**Os Nossos Corações**”. Esta teve como principais objetivos proporcionar às crianças oportunidades de expressão das suas emoções, promover momentos de desenvolvimento de motricidade fina e permitir o diálogo entre a criança e o adulto.

Iniciei a minha intervenção num momento do grande grupo, durante a manhã. Aproveitei o facto de a educadora estar a abordar o corpo humano com as crianças, para falar no coração. Iniciei a leitura da história “No meu coração pequenino”, de Jo Witek. Após contar a história, questionei as crianças se já se tinham sentido como a menina da história e quando, dando início a uma conversa sobre as emoções:

A. – Sim, estou feliz quando brinco lá fora, gosto muito.

T. – Eu não gosto quando como sopa.

Educadora-estagiária – Ficas triste ou zangado quando comes sopa, T.? (Ao proferir triste e zangado, fiz as expressões faciais correspondentes a cada emoção.)

T. – Triste.

V. – Quando o B. se zanga comigo.

Educadora-estagiária – Quando o B. se zanga contigo ficas triste V., é isso? (O V. responde com um aceno de cabeça.)

(Nota de campo 3, 21 de outubro de 2019)

Com esta nota de campo é possível entender que algumas crianças já possuíam conhecimentos em termos emocionais, tal como a A. que identifica a emoção e sabe em que momento sente essa emoção. Contrariamente à A., o T. e o V. apesar de conseguirem indicar situações em que se sentem tristes, não conseguem identificar precisamente a emoção a elas associada.

No seguimento da conversa, questionei as crianças sobre a possibilidade de colocarmos o que sentimos no coração, num papel, deixando ao seu critério com que materiais gostariam de realizar essa exposição. As crianças escolheram as aguarelas e mais tarde, dei início à preparação da atividade dispondo na área das artes os materiais necessários – pincéis, aguarelas, copos com água e folhas de papel manteiga A3. Uma vez que estavam presentes as 25 crianças que constituíam o grupo, tive de alargar a atividade por mais 2 dias, para que todas as crianças tivessem tempo para pintar. Durante as pinturas das crianças (Apêndice 8, imagem 9 a 11), mantive-me perto das mesmas para observar e por vezes perguntar o que significavam as manchas e/ou cores:

Educadora-estagiária – Podes-me dizer o que estás a pintar? O que tens no teu coração L.?

L. – Aqui são corações, só com coisas boas. (Apontando para as manchas a vermelho.)

Educadora-estagiária – E a cor de rosa?

L. – É comida boa!

Educadora-estagiária – E o que estás a pintar agora com o preto?

L. – É quando me batem.

Educadora-estagiária – Quem é que te bate?

L. – Os amigos.

Educadora-estagiária – E como é que te sentes quando eles te batem?

L. – Não sei (elevando os ombros). Só quero bater também.

Educadora-estagiária – Se lhes queres bater de volta quando eles te batem, significa que sentes raiva e ficas triste também. E está tudo bem em sentires raiva L., mas sabes que não deves bater aos amigos, mesmo que eles te tenham magoado primeiro, certo?

L. – Sim. Mas dói muito.

Educadora-estagiária – Eu sei que sim. Mas vamos fazer assim, da próxima vez que acontecer, tens de dizer ao amigo que te bateu, que ele te magoou, que te deixou triste. Os amigos às vezes batem nos outros porque não sabem lidar com a raiva e a tristeza deles, temos de os ajudar, sem lhes bater de volta.

(Nota de campo 4, 21 de outubro de 2019)

Ao analisar a nota de campo acima descrita, olhando para as cores referidas, de acordo com Heller (2013) a cor vermelha está associada a atitudes positivas em relação à vida, coincidindo com as “coisas boas” que a L. disse significarem as manchas vermelhas na sua pintura (Apêndice 8, imagem 12). Já a cor rosa significa doçura e ternura, podendo assim querer dizer que a L. se referia a comidas agradáveis ao seu paladar. Quanto ao preto, esta significa para a criança um momento e uma memória de algo que a magoa e que lhe lembra tristeza. Para Heller (2013), a cor preta está ligada a sentimentos negativos e à violência, o que corresponde na totalidade ao que para a L. nesta pintura o preto significa.

Recorrendo ao quadro teórico de referência, Vale (2012) refere que as crianças a partir dos 3 anos começam a exprimir os seus estados emocionais e compreendem as causas das emoções. Durante a conversa que ocorreu entre mim e a L., ela demonstrou identificar em que momentos se sentia triste, tendo compreendido que a raiva pode estar por vezes, relacionada a momentos de tristeza e que o impulso que ela referiu de bater

nos amigos significava que ela sentia raiva ou seja, através do diálogo que ocorreu sobre a sua pintura, a L. conseguiu atribuir um novo significado ao que sentia quando neste caso, queria bater aos amigos como resposta ao comportamento agressivo dos mesmos. Para a educadora cooperante, “tudo aquilo que nós desenvolvemos com a criança, todas as ações, todas as atividades, todo o contacto que nós temos com a criança, vai sendo importante para o desenvolvimento emocional da criança. Portanto, acho que é importante nós estarmos atentos a esse desenvolvimento e contribuirmos de alguma forma” (Entrevista à educadora de jardim de infância, 17 de agosto de 2020, Apêndice 4).

A R. foi uma das crianças que demonstrou alguma dificuldade em expressar as emoções subjacentes na sua pintura:

R. – Aqui é a tia S., o mano e a mãe. (apontando para manchas de cor violeta, verde com círculo de amarelo e azul claro, respetivamente.)

Educadora-estagiária – E aqui a verde o que é?

R. – É o avô N.

Educadora-estagiária – Brincas muito com o avô?

R. – Sim.

Educadora-estagiária – Então gostas de passar tempo com o avô?

R. – Não sei (elevando os ombros).

Educadora-estagiária – Então R.? Vocês riem muitos os dois, quando ele brinca contigo?

R. – Sim.

Educadora-estagiária – Se vocês riem muitos os dois, é porque ele gosta muito de estar contigo. Se te sentes bem quando estás com o avô significa que gostas de passar tempo com ele. Senteste bem quando brincas com o avô?

R. – Sim.

Educadora-estagiária – Então agora já sabes, se te sentes bem quando estás com o avô é porque gostas de passar tempo com ele. Nós só nos sentimos bem perto de uma pessoa se ela nos deixar alegres e felizes.

(Nota de campo 5, 22 de outubro de 2019)

Com esta nota de campo, foi perceptível que a R. estava com alguma dificuldade em entender as suas emoções perante um dos seus familiares. Através do diálogo com a R., ela foi capaz de compreender o que sentia quando estava com o avô e o que isso significava em termos emocionais, descobriu que ao se sentir bem perto do avô, significava também que a emoção alegria estava implícita. Não registei a ordem pela qual a R. pintou as diferentes cores (Apêndice 8, imagem 13), mas acredito que depois de iniciar com um familiar tenho sido mais fácil recordar-se de todos os outros familiares que lhe eram próximos e por isso os representou na sua pintura, no entanto este fator não invalida o facto de a R. se sentir confusa perante o avô especificamente. Segundo a educadora cooperante, “há atividades que nós desenvolvemos nesta área que dão possibilidade à criança de desenvolver este conhecimento das suas próprias emoções, [...] a criança consegue através das artes visuais, ter conhecimento daquilo que ela gosta, daquilo que ela não gosta [...] a criança vai conhecendo das suas emoções e como vai trabalhando essas emoções.” (Entrevista à educadora de jardim de infância, 17 de agosto de 2020, Apêndice 4).

Relativamente às cores utilizadas pela R., na sua pintura, e que referi na nota de campo acima descrita, podemos salientar o violeta, o azul, o verde e o amarelo. Para descrever a tia a R. escolheu a cor violeta que, segundo Heller (2013), se caracteriza por ser a cor de sentimentos ambivalentes e da vaidade, podendo também caracterizar a forma de ser da tia. O azul ao caracterizar a mãe pode dar-nos a ideia de que esta é uma pessoa que transmite à criança, paz e tranquilidade (Bédard, 2005) destacando a boa relação que existe entre mãe e filha. O verde está em destaque quando a R. fala no avô e segundo Heller (2013), esta cor significa estar em segurança, o que reforça o sentimento da R. perante o avô, embora ela não tivesse a certeza do que sentir acerca dos momentos passados com este membro da família. Para falar do irmão, a R. colocou em volta da mancha verde, um círculo em amarelo (Apêndice 8, imagem 13). Apesar de o amarelo ser considerado por Heller (2013), uma cor contraditória por estar associada a otimismo e irritação, para Bédard (2005) esta cor transmite alegria, o que

pode significar que a R. poderia querer caracterizar o seu irmão como alguém que lhe transmite segurança e ao mesmo tempo alguém que a deixa muito feliz.

Tal como referem Hohmann e Weikart (1997), o adulto é o responsável por ajudar a criança a realizar a ligação entre a linguagem e a emoção por isso, como adulta responsável pela intervenção, era meu dever ajudar a R. a compreender aquilo que sentia e como expressar esse sentimento, sinto que se não tivesse conversado com a criança sobre a sua interrogação a nível emocional, esta continuaria a tê-la.

Ao analisar a intervenção, ressaltam dois aspetos que considero ser pertinente abordar, a importância de não impor limites à criança e o peso que o diálogo deteve na interpretação das pinturas e nas aprendizagens da criança a nível emocional. Apesar de enquanto educadora-estagiária e responsável pela intervenção ter sugerido às crianças transpor aquilo que sentiam no coração para o papel, sinto que não limitei de forma alguma as crianças ou lhes exigi que pintassem qualquer objeto, pessoa ou situação específicos, de acordo com o meu gosto pessoal. Muitas crianças escolheram pintar as suas famílias e outras nem sequer mencionaram a família. Como educadora-estagiária, não considerei correto pedir que o fizessem. Deixei ao critério das crianças escolher pois, cada criança tem o seu coração e as suas experiências e era apenas esse o meu intuito, deixar que me mostrassem o seu “coração”.

Durante a planificação desta intervenção tive em conta a opinião do Ministério da Educação (2016), que refere a importância de dialogar com as crianças durante a produção de um trabalho artístico, e de compreender esse trabalho com a ajuda da criança. Tanto na pintura da L. como na da R., vejo cores e formas, mas não vejo o significado delas para cada criança e por isso, a minha interpretação seria incorreta, incompleta e talvez sem sentido. O diálogo deu-me a base para compreender as emoções das crianças, naquela pintura específica, e de que forma as podia ajudar para que estas as compreendessem também.

Capítulo V - Considerações finais

Este relatório significa para mim o culminar de anos de descoberta e aprendizagem, acerca da educação de infância.

Penso que comecei a interessar-me por esta área desde muito cedo, sempre quis ser educadora de infância, adorava estar com crianças e gostaria de um dia poder trabalhar com elas, e foi isso que procurei. Ingressei na Licenciatura em Educação Básica no Instituto Politécnico da Guarda, não foi fácil. Era uma cidade nova, vivi longe de casa e da minha família e tive de fazer novos amigos, mas felizmente consegui adaptar-me bem, a cidade era pequena, acolhedora e com pessoas muito especiais e sempre dispostas a dar-me a mão. Fui na esperança de me apaixonar pela área, mas infelizmente, foi muito dirigida para o primeiro ciclo e por isso, decidi inscrever-me no Mestrado em Educação Pré-Escolar no Instituto Politécnico de Setúbal, para poder dedicar-me inteiramente à educação de infância, como queria. Esta foi a grande mudança da minha vida, fiquei mais longe de casa, numa cidade com características distintas da minha cidade natal, com pessoas completamente diferentes, senti dificuldade em adaptar-me a esta nova fase. Lembro-me de na segunda semana de estágio em creche, ser o meu aniversário e chorar por ter todos os meus amigos mais chegados a quilómetros de distância e sem sequer poder passar o meu aniversário com a família, estava em Setúbal há um mês. O primeiro momento de estágio em creche também foi um choque para mim, nunca tinha estado com crianças tão pequenas e eu própria estava em simultâneo a adaptar-me à minha vida na cidade e a todos os aspetos que envolviam a creche, rotinas, espaços, equipa, prática da educadora. Tudo era novo e por isso foi bastante difícil ultrapassar os meus medos e as minhas dificuldades, mas penso que o facto de ser investigadora também me ajudou a assimilar melhor a prática na creche e a tentar interagir com as crianças e a participar e desenvolver atividades.

O estudo que aqui apresento intitulado de *Artes Visuais e Emoções: uma ligação para o conhecimento emocional*, tal como já referi, tinha como objetivos compreender melhor como é que as emoções se desenvolviam nas crianças e de que forma as emoções podiam ser ligadas às artes visuais. Artes visuais sempre foi uma das temáticas na educação que me despertou muito o interesse e por isso sabia que gostaria de trabalhar algo que as envolvesse. Já a temática das emoções, surgiu durante os primeiros momentos de estágio, por considerar que não era um tema muito abordado e

reconhecido pelas educadoras nas suas práticas e por não estar ligado às artes visuais, segundo as OCEPE, e por isso, decidi procurar novas informações e conhecimentos ao juntar estes dois temas.

A metodologia que escolhi para desenvolver este Relatório de Investigação, a investigação qualitativa e a investigação-ação, permitiu-me acompanhar as crianças nos momentos de estágio, criar um tema relacionado com estes grupos específicos e agir sobre eles tendo em conta o tema. No início considerei que ia ser bastante complicado porque eu própria ainda não sabia muito sobre a temática, mas depois apercebi-me de que o meu olhar se tornou mais atento ao tema do estudo e que ao longo das pesquisas ia ficando mais fácil desenvolver a investigação. Agora, na fase final, penso que este projeto foi benéfico para mim enquanto futura profissional pois obrigou-me a estar mais atenta, a ser observadora e a pesquisar sobre os assuntos que me inquietam. Tenho a certeza de que futuramente vou continuar a usar este método de trabalho porque me obriga a adquirir novos conhecimentos e a mudar o modo como vejo as práticas em sala, motivando-me a ser diferente e melhor.

Nos primeiros momentos de estágio em contexto de creche e em contexto de jardim de infância, optei por adaptar, inicialmente, uma posição muito observadora, registar diferentes aspetos da rotina, da organização dos espaços, da interação da equipa entre membros da equipa e de interação entre a equipa e as famílias, para poder compreender melhor como eram as práticas das educadoras cooperantes. Mais tarde, adotei uma posição diferente, interagia bastante nas brincadeiras com as crianças, participava na rotina da sala e interagia com a equipa e com as famílias, tornei-me mais curiosa e realizei diversas questões às educadoras sobre diferentes temas, situações e crianças, de modo a poder também aprender.

Como já referi, os momentos de estágio em contexto de creche foram os mais difíceis para mim por serem as minhas primeiras experiências com crianças tão pequenas (2-3 anos) e foi também um momento de adaptação para mim. Sempre me senti bem-vinda na sala pela educadora, pela equipa e pelas crianças, embora tenha sentido sempre um pouco de receio por parte das famílias. No entanto, sinto que aprendi bastante não só com a educadora cooperante como com a equipa pedagógica, apoiaram-me muito e sempre me motivaram a experimentar os diferentes momentos da rotina com as crianças de forma a que pudesse aprender e experienciar o mais possível,

transmitindo-me bastante confiança. Apesar de no segundo momento já me sentir mais à vontade com a equipa, a rotina e a educadora, o grupo mudou e tive oportunidade de estar com crianças mais pequenas (1-2 anos) onde continuei a observar e a aprender. Esta experiência ajudou-me a olhar de forma mais atenta para as crianças e planificar atividades mais direcionadas para as suas necessidades e interesses.

Relativamente, aos momentos em contexto de jardim de infância senti-me mais relaxada porque já tinha tido experiências anteriormente em salas de jardim de infância e por isso, tornou-se mais fácil adaptar-me. A educadora cooperante sempre me deixou à vontade para experimentar os diferentes momentos da rotina e fui recebida com bastante carinho por todos os membros da instituição. Fiz diferentes atividades e obriguei-me a colmatar uma dificuldade minha, a exposição com o grupo. Desde o início que tive receio de orientar o grande grupo e a educadora cooperante desafiou-me bastante nesse sentido o que acabou por se tornar algo mais fácil e natural para mim. Outro fator que me motivou foi o facto de a própria educadora cooperante estar a realizar formações e por isso, estar a colocar em prática na sala novos métodos. Por interesse, a educadora estava a fazer uma formação sobre o Movimento da Escola Moderna e a experimentar alguns aspetos na sala para compreender se fazia sentido ou não mudar a sua prática e isso influenciou-me também de alguma forma pois ajudou-me a entender que a nossa prática não é estanque, que podemos e devemos sempre mudar e evoluir, descobrindo novas formas de trabalhar com as crianças.

No decorrer dos estágios nos contextos de creche e jardim de infância, tive oportunidade de desenvolver três atividades dirigidas ao tema do meu projeto de investigação. A primeira foi realizada em contexto de creche e dividida por dois momentos, o primeiro tinha como objetivos promover oportunidades de diálogo e promover a compreensão das diferentes emoções e o segundo momento tinha como objetivos possibilitar à criança explorar e reconhecer texturas diferentes, permitir despertar os sentidos da criança (essencialmente o tato), proporcionar às crianças oportunidades de expressão das suas emoções e promover momentos de desenvolvimento de motricidade fina. A segunda atividade foi desenvolvida em contexto de jardim de infância tinha como objetivos proporcionar às crianças oportunidades de expressão das suas emoções, promover momentos de desenvolvimento de motricidade fina e permitir o diálogo entre a criança e o adulto. A

terceira atividade foi realizada em contexto de creche e tinha como objetivos possibilitar à criança explorar e reconhecer texturas diferentes, permitir despertar os sentidos da criança (tato e olfato) e proporcionar às crianças oportunidades de expressão das suas emoções. As atividades foram planificadas consoante as idades do grupo, os seus interesses e as suas necessidades. Apesar de na primeira atividade sentir menos receptividade por parte das crianças por ser uma atividade diferente, sinto que esta cumpriu os objetivos definidos e possibilitou às crianças aprendizagem em termos das suas emoções. No entanto, penso que as restantes atividades foram bem-sucedidas e que cumpriram os objetivos delineados.

Ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e principalmente durante os estágios senti muitas dificuldades e por vezes insegurança. No início do estágio em creche sentia-me muito insegura, por assumir o grande grupo, por dirigir atividades, tinha medo de assumir o papel de educadora por saber que aquela sala não era minha e sinto que isso não me deixou progredir, pois ao mesmo tempo que queria experimentar fazer tudo e participar em tudo tinha receio de interferir no trabalho da educadora cooperante. Com a ajuda da equipa e da educadora cooperante, fui deixando para trás este medo, com a ajuda dela fui sendo inserida em momentos de grande grupo, em brincadeiras que lentamente a educadora me deixava assumir e isso foi uma mais valia para mim porque me ajudou a ultrapassar esta dificuldade. No primeiro momento de estágio em jardim de infância esta insegurança voltou, mas depressa desapareceu porque a educadora cooperante me desafiava muito a assumir alguns momentos, deixando-me também sozinha com o grupo, fazendo com que fosse aos poucos ganhando a minha própria confiança e fosse eu a desafiar-me com o grande grupo. Após terminar esta experiência enquanto estagiária percebi que embora tenha sempre medo de sair da minha zona de conforto, sair dessa zona é algo que faço com alguma regularidade.

Durante o processo de realização do projeto de investigação senti algumas dificuldades. A primeira foi na escolha do tema a abordar, tal como referi já tinha definido que queria estudar algo envolvido com as artes visuais, mas a temática das emoções só ficou definida mais tarde, durante o primeiro momento de estágio em creche devido à observação realizada no contexto e durante as Unidades Curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O quadro teórico foi outra das minhas

dificuldades, talvez a mais difícil, por não saber quais os autores de referência das diferentes temáticas e também, por ser difícil selecionar a informação necessária para desenvolver em quadro teórico de referência capaz de sustentar este relatório. Encontrei muita informação e inicialmente achei que todos os pequenos detalhes fossem importantes, no entanto, enquanto desenvolvia o relatório foi compreendendo que nem tudo é necessário e que há opiniões e autores mais importantes que outros.

Com o decorrer deste estudo tentei dar resposta à questão de investigação delineada: *Como promover o conhecimento emocional através de atividades de artes visuais, em educação de infância?* com o objetivo de compreender como é que as crianças poderiam adquirir conhecimento emocional através de atividades de artes visuais. Com a análise realizada às minhas intervenções e às observações realizadas nos contextos de creche e de jardim de infância pude retirar alguns aspetos que penso responderem à questão de investigação. A criança consegue adquirir conhecimento emocional através de atividades de artes visuais se estas atividades seguirem as suas necessidades e interesses e por isso, forem estimulantes para a criança e lhes permitirem explorar novos ambientes e aprender. Durante as atividades de artes visuais, compreendi também que o papel do educador se torna importante, como intermediário, no que concerne aos conhecimentos da criança. O acompanhamento do adulto, neste caso da educadora-estagiária, realizado através do diálogo com a criança ao longo do desenvolvimento da atividade pode ser determinante na aquisição de conhecimento emocional pela criança uma vez que tentamos sempre partir daquilo que a criança nos diz e já sabe, para a ajudar a compreender as situações e a adquirir novos conhecimentos. Ao manter um olhar atento e observador, o educador consegue detetar eventuais confusões que a criança possa ter em relação às emoções que está a sentir no momento e esclarecê-las. A criança consegue ainda obter conhecimento emocional através da interação com os seus pares durante a realização das atividades, quando realizadas em pequenos grupos ou lado a lado, tal como demonstrei durante a minha análise e interpretação de uma das atividades com a imitação da feição de uma das crianças por uma outra criança.

Para terminar, não diria que este projeto de investigação tenha isoladamente contribuído para a criação da minha identidade profissional, uma vez que foi a conclusão de vários anos de estudos dedicados à educação de infância. Mas, acredito

que a minha experiência na licenciatura e no mestrado tenham ajudado bastante a que este projeto tenha contribuído para o modo como olho a educação de infância e o trabalho com crianças. Este projeto de investigação mostrou-me que existem sempre temas que precisam ser estudados, aprofundados e que, como educadora quero continuar a ser investigadora. Quero ser uma educadora de infância que questiona as suas ações, que todos os dias quer ser melhor e fazer melhor, que quer aprender mais sobre os diferentes temas e áreas e sobre como estes influenciam a prática na sala. Quero ser uma educadora consciente de que o mundo muda todos os dias e que, como modelo das crianças devo mudar com o mundo e adaptar-me às situações que ocorrem no dia-a-dia. Quero ser uma educadora humilde que assume erros e que admite querer aprender mais, ao invés de uma educadora parada e que se acha sabedora de todos os conhecimentos do mundo. Acima de tudo, quero continuar a ser eu própria, com os meus medos e inseguranças, mas com vontade de experimentar mais, que se desafia e que se obriga a ir para lá da zona de conforto.

Bibliografia

- Ackerman, B. P., & Izard, C. E. (2004). Emotion cognition in children and adolescents: Introduction to the special issue. *Journal of Experimental Child Psychology*, 271-275.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Óbidos, Portugal: Várzea da Rainha Impressores.
- André, C., & Lelord, F. (2002). *A força das emoções*. Cascais, Portugal: Editora Pergaminho.
- Bédard, N. (2005). *Como Interpretar os Desenhos das Crianças*. (T. L. Castro, Ed.) Mem Martins, Portugal: Edições CETOP.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projeto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. (G. Valente, Ed.) Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Bento, A. V. (abril de 2012). Investigação Quantitativa e Qualitativa: Dicotomia ou Complementariedade? *Revista JA*(64), 40-43. Obtido em 3 de fevereiro de 2019, de <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Cinquetti, P. (1984). *A arte de educar*. Lisboa, Portugal: Edições Paulistas.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-378.
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes - Emoção, Razão e Cérebro Humano* (11º ed.). Mem Martins, Portugal: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa, as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem Martins, Portugal: Publicações Europa América.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: Guilford Press.
- Dorance, S. (2004). *Actividades Criativas na Pré-Escola*. Lisboa, Portugal: Papa-Letras.

- Ekman, P. (1977). Facial Expression. Em P. Ekman, *Nonverbal Behavior Communication* (pp. 97-116). New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the Face*. Cambridge, England: Malor Books. Obtido em 6 de abril de 2020, de <https://archive.org/details/PaulEkmanWallaceV.FriesenUnmaskingTheFaceAGuideToRecognizingEmotionsFromFacialEx/page/n7/mode/1up>
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das Emoções: O Fascínio do Rosto Humano*. Porto, Portugal: Universidade Fernando Pessoa.
- Gleitman, H., Fridlund, A. J., & Reisberg, D. (2003). *Psicologia* (6º ed.). (D. R. Silva, Trad.) Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Glossário. (2013). Obtido de Equipa de Educação Artística: <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/artes-visuais-glossario.html>
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Goleman, D. (2015). *Inteligência Emocional*. Lisboa, Portugal: Temas e Debates: Círculo de Leitores.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greig, P. (2004). *A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Cascais, Portugal: Princípia Editora.
- Heller, E. (2013). *A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão*. (M. L. Silva, Trad.) São Paulo, Brasil: Gustavo Gili.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, A. F. (2018). *As Artes Visuais no despertar de emoções nas crianças da educação pré-escolar*. Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, Instituto Superior de Ciências Educativas, Departamento de Educação, Ramada, Portugal.
- Machado, A. P. (2012). *O conhecimento emocional e o desenvolvimento sócio-emocional em crianças de idade pré-escolar*. Tese para obtenção de grau de Doutoramento em Psicologia, ISPA - Instituto Universitário, Lisboa, Portugal.

- Martinet, M. (1981). *Teoria das Emoções*. Lisboa, Portugal: Moraes Editores.
- Martins, E. C. (2016). *A alegria, a tristeza e o medo - Reconhecimento de emoções na promoção da resiliência em crianças de*. Faro, Portugal: Universidade do Algarve.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (DEB). Obtido em 20 de maio de 2020, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/orientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Obtido em 20 de outubro de 2019, de https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Oliveira, Z. d. (2010). *Educação Infantil: fundamentos e métodos* (7º ed.). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouse Gulbenkian.
- Rebelo, C. d. (2018). *Gestão das Emoções em Crianças de Creche (0-3 anos)*. Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre na Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar, ISEC - Instituto de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal.
- Regard, J. (2014). *As Emoções Simplesmente*. (I. S. Vieira, Trad.) Lisboa, Portugal: Edições Paiget.
- Roldão, V. (2019). *As Experiências Sensoriais na Creche e Jardim-de-Infância*. Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal.
- Serrano, P. (2016). *A Integração Sensorial no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança*. Lisboa, Portugal: Papa-Letras.
- Silva, M. J. (2010). *A Inteligência Emocional como Factor Determinante nas Relações Interpessoais: Emoções, Expressões Corporais e Tomadas de Decisão*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vols. 1º - Bases Pedagógicas). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vols. 3º - Música e Artes Plásticas). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steiner, C., & Perry, P. (2000). *Educação Emocional: Literacia Emocional ou a Arte de Ler Emoções*. Cascais, Portugal: Editora Pergaminho.
- Strongman, K. T. (1998). *A Psicologia da Emoção*. Lisboa, Portugal: CLIMEPSI Editores.
- Vale, V. M. (2012). *Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. (M. S. Pereira, Trad.) Lisboa, Portugal: Relógio D'Água.

Legislação Consultada

- União Europeia. (2016). Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril. *Jornal Oficial L119/1*. Obtido em 29 de setembro de 2020, de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016R0679&from=PT>

Documentos Consultados nas Instituições

- Projeto Educativo da Instituição B (2019/2022). Setúbal: Instituição B.
- Projeto Pedagógico da Instituição A (2018/2019). Setúbal: Instituição A.
- Projeto Pedagógico da Instituição B (2018/2019). Setúbal: Instituição B.

Apêndices

Apêndice 1 – Guião de entrevistas às educadoras cooperantes

O principal objetivo desta entrevista é compreender as conceções e ideias defendidas pelas educadoras cooperantes acerca de dados relativos ao presente projeto de investigação-ação em que a temática é: o conhecimento emocional através de atividades de artes visuais.

Antes da entrevista: <ul style="list-style-type: none">- Agradecer às educadoras cooperantes pela disponibilidade e participação na entrevista e no projeto de investigação-ação.- Solicitar a autorização das educadoras cooperantes para a gravação da entrevista, via áudio.- Assegurar às educadoras cooperantes o anonimato das mesmas perante a entrevista, uma vez que esta tem carácter confidencial e apenas as informações recolhidas serão enunciadas no projeto de investigação-ação.- Referir que após a entrevista esta será transcrita e enviada via e-mail às educadoras cooperantes para validação e posteriormente ser realizada a sua análise de conteúdo.		
Perguntas	Perguntas de apoio	Objetivos
1. Na sua opinião, qual a importância de compreender e explorar as emoções em contextos formais de educação?		Compreender de que modo a educadora cooperante percebe as emoções em contexto de educação de infância.
2. Que relevância atribui ao desenvolvimento emocional na criança?	2.1. Porquê?	Entender qual é a importância que a educadora cooperante atribui ao desenvolvimento emocional.
3. Integra as emoções na sua prática na sala?	3.1. Porquê?	Compreender se e de que forma a educadora cooperante aplica a temática das emoções na sua prática.
4. Que tipo de atividades realiza ou planeia para	4.1. Como considera ser a receptividade das	Perceber como a educadora entende a importância da

promover a expressão das emoções, nas crianças?	crianças perante essas atividades?	expressão das emoções através das atividades propostas em contexto de educação de infância.
5. Na sua opinião, qual a importância da exploração das artes visuais em contextos formais de educação?		Compreender de que modo a educadora cooperante percebe as artes visuais em contexto de educação de infância.
6. Que relevância atribui às artes visuais, tendo em conta o desenvolvimento global e a aprendizagem da criança em contexto de educação de infância?	6.1. Que aspetos as artes visuais podem ajudar a criança a desenvolver?	Entender a importância atribuída, pela educadora cooperante, às artes visuais no desenvolvimento holístico da criança.
7. Como inclui as artes visuais na sua prática e na sua sala?	7.1. De que forma as crianças tomam contacto autonomamente das artes visuais na sala?	Compreender de que forma a educadora cooperante envolve as artes visuais na sua prática e na sua sala.
8. Na sua opinião, que tipo de ligação considera que pode existir entre o conhecimento emocional e as artes visuais?	8.1. Considera que a criança consegue adquirir conhecimento relativo às emoções quando desenvolve atividades de artes visuais?	Entender qual a perspetiva da educadora cooperante em relação à aprendizagem de aspetos relativos às emoções por meio de atividade de artes visuais.
Depois da entrevista: - Agradecer novamente a disponibilidade e participação das educadoras cooperantes na entrevista e no projeto de investigação-ação.		

- Recordar que a entrevista será transcrita e enviada via e-mail para as respetivas educadoras de forma a ser validada pelas mesmas antes de iniciada a sua análise de conteúdo.

Apêndice 2 – Transcrição da entrevista à educadora cooperante de creche

Entrevistador: Andreia Fernandes

Entrevistado: Educadora Cooperante de Creche

Plataforma: Zoom

Dia e hora: 6 de agosto de 2020 às 21 horas

Legenda das perguntas e respostas:

AF – Andreia Fernandes

EI – Educadora de Infância

AF – Boa noite, *educadora*. Agradeço desde já a sua disponibilidade e participação não só nesta entrevista como no projeto.

EI – Boa noite, Andreia. Não tens de agradecer!

AF – Vamos então dar início à entrevista. A minha primeira questão é, na sua opinião, qual a importância de compreender e explorar as emoções em contexto de educação de infância?

EI – Nesta fase, em que apanhaste aquele grupo, eles ainda estão na descoberta de todo o que é o seu ser. As emoções fazem parte desse ser que eles ainda estão a descobrir como é que, não só neles como nos outros e todo esse contexto, toda essa envolvência é importante no sentido de eles começarem a conhecer-se a si próprios. Tu foste buscar um tema que passa muito pela inteligência emocional e a inteligência emocional é um bocado isso, é nós aprendermos a conhecer os nossos próprios sentimentos, a identificá-los, a saber lidar com eles e também com os dos outros em contexto de grupo e em contexto de interação. Daí acho que é de toda a importância a questão da relação que no fundo, é a base de tudo no trabalho de creche. Porque se não existe esta relação, tu não vais conseguir depois fazer nada além disso. A relação no fundo é o suporte, é a base de tudo o resto que depois pode vir a acontecer. Portanto acho que, a parte

emocional que está sempre presente, ainda mais em creche acho que reforça mais e é ainda mais importante nessa fase.

AF – E, que relevância atribui ao desenvolvimento emocional da criança?

EI – Penso que na primeira acabo por responder um bocadinho à segunda. Se não houver o tal equilíbrio que é necessário, toda a envolvência que a criança já traz de casa, que já vem com vivências, já vem com experiências. Chega ali em que há uma fase de adaptação em que está a conhecer todo o espaço, todos os adultos que o envolvem, todas as outras crianças, a parte emocional no fundo é o suporte de tudo. Se as coisas não acontecerem de forma equilibrada, dando tempo à criança para se adaptar, dando tempo à criança para explorar o espaço à sua volta, adaptar-se dele, dos materiais, de criar a relação com os outros, de criar uma relação de segurança com os próprios adultos, não vamos depois conseguir desenvolver nada, acho que a parte emocional é no fundo o suporte, a balança, o equilíbrio de tudo o resto que vamos desenvolver a seguir. Além disso, tens de ter uma série de aspetos em conta que é, tudo o que envolve o contexto, a criação de contextos que sejam estimulantes, que tu respeites o ritmo da criança, que respeites a forma como ela tem o seu tempo para fazer as coisas, toda essa envolvência tem muita influência na parte emocional. A segurança que o adulto lhe transmite, se a criança sente que é ouvida, se a criança sente que é respeitada, toda uma intencionalidade que há por detrás do nosso trabalho que vai no fundo depois, estabelecer essa relação positiva tanto com os adultos como com os pares.

AF – Integra as emoções na sua prática na sala?

EI – Sim. Acho que também passa muito pela forma como tu encaras a criança, a ideia que tu tens de criança. Há práticas que são assim, mas, se tu encaras a criança como uma tábua rasa em que achas que a criança chega e tu estás a entupi-la de coisas e é só trabalhar, trabalhar, trabalhar à partida, a parte emocional é muito posta de parte. Se tu encaras a criança como um ser que tem sentimentos, que é uma criança capaz, que é competente, aí a tua prática vai toda direcionada nesse sentido. Portanto, a parte emocional acho que é o fundamento, o equilíbrio essencial a qualquer ser humano. E isto trabalha-se no dia a dia do quotidiano, nas pequenas grandes coisas, na forma como respeitas a criança, na disponibilidade sincera que tens para ela, no respeito pelo seu tempo, pelos seus interesses, pelo que sente e pensa, ao permitir-lhe ser construtor ativo

e participativo do seu próprio processo, aspetos essenciais para o bem-estar emocional da criança.

AF – Que tipo de atividades realiza ou planeia para promover a expressão das emoções, nas crianças?

EI – Depende muito de grupo para grupo, e depende muito também de cada contexto e de cada criança. Houve anos em que foram trabalhadas mais coisas nesse sentido, porque em creche o que nós acabamos por trabalhar muito é a relação diária, através da rotina tu vais trabalhando toda essa relação, toda essa parte emocional. O mudar a fralda não é só mudar uma fralda, tu aproveitas para criar aquele momento de relação com a criança, é o toque, é o olhar, é a forma como tu falas. Tudo isso transmite à criança essa tua parte que depois vai desenvolver essa parte emocional. Acaba por ser um pouco por aí. Toda a rotina em creche acaba por ser muito direcionada para a relação. Não te posso dizer que trabalho só de uma forma ou de outra, depende dos grupos. Mas acho que na creche a rotina é o que nos passa mais toda a parte que queremos trabalhar a nível da emoção, o acolher de manhã, como a criança é acolhida de manhã, como é recebida, acho que isso vai desenvolver-se para o resto do dia. Se a criança é muito mal recebida de manhã, já vem mal disposta de casa, isso acaba por ser um ciclo que depois se vai repetir ao longo do dia, se tu tens alguém que a acolhe de manhã, que lhe dá aquele momento que ela precisa, aquele carinho é diferente depois na forma como corre o resto do dia. Depois também nos momentos de interação entre eles, tentar que existam relações positivas e tens de ter também em conta todo o contexto que tu crias, todos os materiais que tu promoves, para que as interações acabem por ser positivas nesse sentido. Há grupos que são mais agitados, este ano por acaso eu tenho um grupo que é muito calmo, a questão das dentadas, do bater, os conflitos que existem normalmente entre eles aconteceram muito poucas vezes porque é um grupo muito calmo e isso depois também vai promover relações mais positivas, um ambiente mais calmo. Isto tudo também tem a ver com o contexto familiar e todo o resto. Mas atividades mais concretas que já tenha realizado, posso dizer-te que trabalho às vezes, muito através da música que é outra das formas de arte, essa é uma das múltiplas linguagens porque há música, e outras que podem trabalhar a questão das emoções. O próprio ambiente que criamos no adormecer, em que colocamos uma música calma, em que eles vão tendo espaço para depois irem acalmando, que vão caminhando para a cama, colocar em

atividade de sala várias músicas com vários ritmos para eles irem expressando o próprio corpo através dos diferentes ritmos e vais ver que eles expressam diferentes emoções, a alegria se a música for mais alegre, se for uma música mais melancólica que vêes que eles acalmam. Depois é toda a liberdade que tu podes dar dentro de uma sala às explorações que eles fazem. Acho que a parte emocional através da expressão artística e das artes é também uma forma de eles expressarem aquilo que estão a sentir, desde a pintura que se tu fizeres de uma forma que eles possam explorar livremente, desde os materiais que pões à disposição deles que não seja só a folha A4, como a ardósia, o papel pardo, não ser só papel, mas eles também explorarem a pintura em vidro que fizemos este ano com umas canetas próprias para desenharem no vidro que acabam por lhes dar outras formas de exploração. Não usar só o pincel como instrumento de pintura, mas usar alimentos, os próprios materiais da natureza, pinhas, coisas que eles apanham lá fora, folhas. Dar-lhes um leque variado para eles exprimirem o que estão a sentir e aprenderem a conhecer o mundo à sua volta através das explorações que fazem e dos sentimentos. Mas dou muito mais importância ao que se faz no dia a dia do quotidiano de sala, como referi anteriormente, do que propriamente a atividades propostas, embora também existam contextualizadas.

AF – Nessas atividades que a *educadora* tem mais planeadas, como é que considera ser a receptividade das crianças perante essas atividades?

EI – Eu planeio muito de acordo com o que vou observando do grupo. Por exemplo, no regresso que fizemos em junho eu não sabia como é que eles vinham, tinha tido algum contacto com eles no *Whatsapp* e ia enviando coisas todas as semanas e eles para mim, mas, o desenvolvimento deles estava um bocadinho em falta porque algumas coisas que planeava e propunha aos pais, aparecia sempre o resultado final porque o processo em si eu não o via por ser feito com os pais e foi nessa questão que eu senti mais falta, o processo para saber como é que a atividade fluía até chegar ao resultado final. E quando regressámos em junho, a minha principal preocupação foi observá-los para ver como é que eles estavam, quais eram os seus interesses agora, como é que estavam a nível de desenvolvimento e depois então propor alguma coisa. Comecei por fazer com o que tínhamos na sala, com os materiais que existiam, os materiais ditos convencionais e percebi que eles estão muito naquela fase do encher, do vazar, do empilhar, do colocar e colocar fora. E pensei que se eles já exploraram com tudo o que têm na sala, vamos

dar-lhes novos materiais, relançar a proposta com materiais diferentes e num contexto diferente. Arranji garrações vazios, as tampinhas das frutas que eles bebem e têm várias cores, rolos de papel higiênico, tubos... para que pudessem fazer o mesmo tipo de exploração, mas com materiais de fim mais aberto. Tento sempre agarrar naquilo que eles estão interessados naquele momento para lançar então propostas com materiais diferentes, para o mesmo objetivo.

AF – Avançando agora mais especificamente para a área das artes visuais, gostaria de saber na sua opinião, qual é a importância da exploração das artes visuais em contexto de educação de infância?

EI – Como te dizia no início, se a parte emocional é uma forma de nós percebermos os sentimentos e lidarmos com eles, tudo o que é arte seja visuais, ou outro tipo de arte, é uma forma de os expressares, logo é extremamente importante e essa ligação que tu fizeste faz todo o sentido e é importante não só para a criança se expressar, como também é ter liberdade naquilo que está a fazer, é expressar-se através da liberdade de exploração, liberdade de movimentos. Como eu te dizia, não só os materiais ditos convencionais e que são mais recorrentes em contexto de creche, mas proporcionar-lhes outras experiências e nesse sentido acho que é de toda a importância as artes em qualquer contexto, não só em contexto de infância, mas no próprio contexto de casa, que foi uma coisa que aconteceu muito agora e não foi só esse tipo de propostas que nós lançámos, mas talvez aquele tipo de propostas em que eles estavam mais tempo concentrados e envolvidos, e que os pais pediam. Não só para a criança poder explorar mas também explorar com eles, porque fechados em casa, em que não podiam sair muito e que não podiam explorar de outra forma, a parte das sensações, do explorar através dos sentidos, do mexer em massa pão, de explorar uma tinta feita em casa porque algumas famílias não tinham e nós explicámos como é que se fazia. Tudo isso acaba por ser, uma forma de eles libertarem alguma tensão e estarem concentrados, para desenvolver a memorização e a cognição que está tudo ligado também com a parte dos sentimentos e da parte emocional.

AF – Que relevância atribui às artes visuais, tendo em conta o desenvolvimento global e a aprendizagem da criança em contexto de educação de infância?

EI – Durante esta quarentena tenho lido muito Malaguzzi e ele fala muito nas linguagens da criança, que ela é feita de cem. E as artes no fundo são só uma das linguagens da criança, acaba por ser muito limitativo. Sim é muito importante, mas não vamos só ter em atenção as artes, porque o desenvolvimento global como é feito de uma forma holística se calhar não vamos pôr tanto peso na questão das artes, porque no fundo acaba por ser um todo. Sim é uma parte importante e muito porque a criança pode expressar-se livremente, porque lhe dá liberdade de exploração a nível dos sentidos, porque pode promover a autoestima, sentindo-se a criança capaz e confiante nos processos que constrói, porque pode ajudar a lidar com a frustração, podendo superar-se nas suas oportunidades de melhoria, etc. Desde que tu tenhas uma intencionalidade por detrás de tudo aquilo que estás a fazer, acho que vale tudo nesse sentido. E desde que tu escutes e observes a criança e vás ao encontro do que ela está a precisar no momento e não, fazer uma pintura com carimbos só porque nos apetece e vai ficar giro no placar. Tem que ter um contexto por trás e temos que ter em atenção se a criança está interessada ou não. Proporcionar-lhe essas experiências, mas também de acordo com o interesse dela e com o ritmo dela. Mas é importante para o desenvolvimento global as artes visuais, como é a expressão musical, como é importante a expressão oral, eu acho que é um todo no fundo. É vê-lo de uma forma holística, todas as artes e tudo o que pudermos acrescentar é sempre importante. Tanto essa como qualquer outra linguagem que a criança tenha. E não só fazermos para o placar ficar bonito ou por alguma pressão da parte da instituição ou da parte dos pais, é saber no fundo, argumentar o nosso trabalho e documentá-lo no sentido de que significado é que aquilo teve para a criança e nesse caso, é muito mais importante a parte do processo e de como é que correu, como é que a criança explorou, se sentiu alguma rejeição ao tocar, se não sentiu, se a atividade correu melhor agora que na outra vez é todo esse processo que a criança vai fazendo que é muito mais importante do que depois o próprio produto final que acaba por aparecer e talvez os pais até valorizem mais porque foi feito pelo filho, mas todo o processo que está lá atrás e que foi a sequência da produção é muito mais importante que o produto final. E na aprendizagem da criança também, porque nós vamos observando se a criança não reagiu bem da primeira vez, então na próxima vez vamos introduzir com uma forma diferente para ver se ela reage de outra maneira e irmos observando como é que as coisas vão fluindo, para haver também essa evolução

da parte da criança, ao seu ritmo sempre e respeitando as suas preferências e os seus gostos.

AF – Como inclui as artes visuais na sua prática e na sua sala?

EI – Às vezes parece que tudo o que foi feito e aparece no placar, acaba por ser muito artes visuais. O desenho que se faz da história que se ouviu, em creche não, mas nos miúdos mais crescidos já se consegue fazer isso, a pintura que se fez porque é dia do pai e vamos fazer uma pintura. A sensação que dá é que todo o trabalho que foi feito acaba por terminar em qualquer coisa de produção e como já referi, para mim, o processo é muito mais importante e não só a imagem que aparece no final. E eu dou muita importância à parte de documentar como é que aconteceu, tu vias pelas planificações que fazíamos, havia sempre registo fotográfico de como é que a proposta tinha sido realizada, quais eram as diferentes etapas, as experiências que as crianças vão tendo e todo o processo. Acaba por ser para mim muito mais importante o processo, acaba sempre por existir um produto final, isso é indiscutível porque ele acontece e nós expomo-lo a maior parte das vezes. Passa por dar mais importância ao processo do que ao resultado final, tanto nas expressões como noutra linguagem qualquer, mas mais em relação às expressões porque está mais visível e todo o processo é mais visível quando a criança o está a fazer. Enquanto que, na parte da autonomia vais tendo um processo mais lento e vais vendo como é que a criança evolui e é algo mais lento, nas áreas da plástica tu vais tendo uma perceção maior de como é que evolui e é mais rápida. E quanto mais propostas tu lhes deres mais há vontade eles vão estar com esse tipo de materiais e com a exploração das sensações. E as artes visuais vão surgindo no nosso dia a dia de acordo com o interesse e necessidade do grupo ou de cada criança. Existe um espaço específico na sala com alguns materiais e outros vão surgindo de acordo com a escuta que vamos fazendo.

AF – E em relação à sala? Como é que inclui as artes visuais na sala?

EI – Um dos aspetos que temos de ter muito em conta é a criação dos contextos e nesses contextos tens de ter uma série de itens que deves ter em atenção, a tua intencionalidade. Em relação à organização da sala e do próprio espaço, penso que a parte estética também é muito importante para a criança. Se tu tens uma sala desorganizada em que o jogo simbólico está misturado com as construções e os livros estão misturados com

as canetas, a criança nela própria vai gerar ali um caos que não vai saber gerir e, por isso, acho que a parte estética é muito importante não só para nós adultos nos organizarmos, mas também para a criança se organizar. Na organização dos contextos eu tenho sempre em atenção não só a estética, mas também a autonomia da criança. A questão de identificares os materiais, para ser para eles mais fácil arrumá-los no sítio certo porque estão identificados. A questão de teres uma área e um espaço para cada coisa e eles estarem divididos com móveis ou outra coisa, para eles saberem que aqui se arruma isto e ali se arruma a outra coisa. Eu tenho sempre um cantinho, na sala de 2/3 anos, uma área mais direccionada para as expressões visuais, em que tenho sempre ao acesso deles folhas, folhas de diferentes cores, marcadores, lápis grossos, antes tinha também as tintas ao acesso deles, mas que agora já não podem estar devido a uma auditoria que tivemos e nos foi pedido para serem retiradas do acesso das crianças, mas tenho sempre este tipo de material, a plasticina e canetas que estão sempre ao acesso deles. Depois vamos introduzindo outro tipo de material à medida que as coisas vão surgindo, coisas mais específicas. Na plasticina temos os moldes, temos os rolinhos. Eles sabem que as tintas não estão, mas os pincéis estão por ali e eles podem pedir para fazer. Os carimbos também é um material que também está sempre ali ao pé da plasticina e dos moldes. Estes são os materiais que tenho ao acesso deles para o dia a dia, depois à medida que vão surgindo outras propostas aí vão surgindo outros materiais também. As áreas estão divididas e eles sabem o que há em cada espaço e penso que isso é também educação estética. Depois também o espaço não estar muito subcarregado, não haver super estimulação, ser um espaço organizado e suave.

AF – De que forma as crianças tomam contacto autonomamente das artes visuais na sala?

EI – As coisas estão ao acesso deles e eles na rotina do dia a dia têm a liberdade para ir buscar e fazer, eles próprios com a rotina vão sabendo que as gavetas estão identificadas, com as folhas que estão em branco e com os desenhos que são guardados e que nós vamos arrumando ao longo do tempo e eles com a própria rotina já vão tendo essa noção e depois vão interiorizando e eles próprios já pedem para nós colocarmos o nome e já sabem onde arrumar. Sabem que a gaveta está identificada com o desenho feito e eles colocam o seu desenho já feito. O facto de estar tudo organizado e identificado ajuda-os a criar autonomia ao saber onde colocar as coisas. E essa

autonomia e liberdade eles têm dentro dos materiais que temos para usufruírem na rotina do dia a dia.

AF – Mas é mais difícil uma criança ir pegar, por exemplo, na plasticina, quando estes materiais estão guardados em caixas dentro do armário, pelo menos foi o que observei ao longo do estágio.

EI – Mas eles sabiam onde é que estavam, nós fazíamos mais era no fim do dia porque estão menos crianças e é mais fácil gerir um pequenino grupo, do que fazer com o grupo todo, porque depois eles acabam por perder o interesse. Quando aparece todos querem fazer, mas depois acaba por ficar um pequeno grupo.

AF – Na sua opinião, que tipo de ligação considera que pode existir entre o conhecimento emocional e as artes visuais?

EI – Penso que já respondi. Se a parte da inteligência emocional é muito tu aprenderes a lidar e a descobrir os teus próprios sentimentos e tu através das artes visuais podes expressá-los, é uma forma de poderes expressá-los. Nesta fase da creche, eles estão ainda a aprender tudo, o que é o mundo à sua volta, ainda está em exploração, a curiosidade e a aprender a lidar com os próprios sentimentos. E se tu estás a aprender a lidar, tu vais expressá-los depois através de uma série de coisas, e acho que as artes visuais são uma forma excelente de poderem expressar as suas emoções, tal como as outras linguagens. Não quer dizer que sejam só as artes visuais, mas as artes visuais são uma forma de expressar. Aquilo que tu sentes, depois vais expressar através de alguma coisa, tal como referi anteriormente, a autoestima, aprender a lidar com a frustração, a cooperação e partilha, etc, são bons exemplos disso, que acontecendo recorrentemente e no dia a dia vão sendo assimiladas pelas crianças.

AF – Está então terminada a nossa entrevista, *educadora*. Agradeço novamente a sua disponibilidade e participação na entrevista e no projeto.

EI – Não tens de agradecer, Andreia! Se precisares de mais alguma coisa dispõe!

Apêndice 3 – Quadro de análise de conteúdo da entrevista à educadora cooperante de creche

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Perceção de emoções em contexto de educação de infância		“As emoções fazem parte desse ser que eles ainda estão a descobrir como é que é, não só neles como nos outros e todo esse contexto, toda essa envolvência é importante no sentido de eles começarem a conhecer-se a si próprios [...] é nós aprendermos a conhecer os nossos próprios sentimentos, a identificá-los, a saber lidar com eles e também com os dos outros em contexto de grupo e em contexto de interação.”
Importância atribuída ao desenvolvimento emocional	Emoções como suporte para o desenvolvimento holístico da criança	“[...] a parte emocional no fundo é o suporte de tudo. Se as coisas não acontecerem de forma equilibrada, dando tempo à criança para se adaptar, dando tempo à criança para explorar o espaço à sua volta, adaptar-se dele, dos materiais, de criar a relação com os outros, de criar uma relação de segurança com os próprios adultos, não vamos depois conseguir desenvolver nada, acho que a parte emocional é no fundo o suporte, a balança, o equilíbrio de tudo o resto que vamos desenvolver a seguir.
	Relação positiva	“[...] A segurança que o adulto lhe transmite, se a criança sente que é ouvida, se a criança sente que é respeitada, toda uma intencionalidade

		que há por detrás do nosso trabalho que vai no fundo depois, estabelecer essa relação positiva tanto com os adultos como com os pares.”
Aplicação da temática das emoções na prática	<p>Conceção de criança</p> <p>Emoções no dia a dia</p>	<p>“[...] Acho que também passa muito pela forma como tu encaras a criança, a ideia que tu tens de criança. [...] Se tu encaras a criança como um ser que tem sentimentos, que é uma criança capaz, que é competente, aí a tua prática vai toda direcionada nesse sentido. Portanto, a parte emocional acho que é o fundamento.”</p> <p>“[...] E isto trabalha-se no dia a dia do quotidiano, nas pequenas grandes coisas, na forma como respeitas a criança, na disponibilidade sincera que tens para ela, no respeito pelo seu tempo, pelos seus interesses, pelo que sente e pensa, ao permitir-lhe ser construtor ativo e participativo do seu próprio processo, aspetos essenciais para o bem-estar emocional da criança.”</p>
Importância atribuída à expressão de emoções através de atividade propostas em contexto de educação de infância	Relação diária como fator de expressão emocional	“[...] em creche o que nós acabamos por trabalhar muito é a relação diária, através da rotina tu vais trabalhando toda essa relação, toda essa parte emocional. [...] Toda a rotina em creche acaba por ser muito direcionada para a relação [...] Mas dou muito mais importância ao que se faz no dia a dia do quotidiano de sala [...]”

	Atividades musicais	“trabalho às vezes, muito através da música que é outra das formas de arte [...] colocar em atividade de sala várias músicas com vários ritmos para eles irem expressando o próprio corpo através dos diferentes ritmos e vais ver que eles expressam diferentes emoções, a alegria se a música for mais alegre, se for uma música mais melancólica que vês que eles acalmam [...]”
	Atividades de artes visuais	“Acho que a parte emocional através da expressão artística e das artes é também uma forma de eles expressarem aquilo que estão a sentir, desde a pintura que se tu fizeres de uma forma que eles possam explorar livremente, desde os materiais que pões à disposição deles [...] Não usar só o pincel como instrumento de pintura, mas usar alimentos, os próprios materiais da natureza, pinhas, coisas que eles apanham lá fora, folhas. Dar-lhes um leque variado para eles exprimirem o que estão a sentir a aprenderem a conhecer o mundo à sua volta através das explorações que fazem e dos sentimentos. [...]”
Perceção das artes visuais em contexto de educação de infância	Como forma de expressão livre	“[...] é importante não só para a criança se expressar, como também é ter liberdade naquilo que está a fazer, é expressar-se através da liberdade de exploração, liberdade de movimentos. [...] é de toda a importância as

	Como forma de desenvolvimento	<p>artes em qualquer contexto, não só em contexto de infância, mas no próprio contexto de casa [...]"</p> <p>"[...] Tudo isso acaba por ser, uma forma de eles libertarem alguma tensão e estarem concentrados, para desenvolver a memorização e a cognição que está tudo ligado também com a parte dos sentimentos e da parte emocional."</p>
Importância atribuída às artes visuais no desenvolvimento holístico da criança	Exploração sensorial traz desenvolvimento	<p>"[...] é uma parte importante e muito porque a criança pode expressar-se livremente, porque lhe dá liberdade de exploração a nível dos sentidos, porque pode promover a autoestima, sentindo-se a criança capaz e confiante nos processos que constrói, porque pode ajudar a lidar com a frustração, podendo superar-se nas suas oportunidades de melhoria, etc [...]"</p>
	Ter em conta as necessidades das crianças	<p>"[...] E desde que tu escutes e observes a criança e vás ao encontro do que ela está a precisar no momento e não, fazer uma pintura com carimbos só porque nos apetece [...] tem que ter um contexto por trás e temos que ter em atenção se a criança está interessada ou não. [...] E na aprendizagem da criança também, porque nós vamos observando se a criança não reagiu bem da primeira vez, então na próxima vez vamos</p>

		introduzir com uma forma diferente para ver se ela reage de outra maneira e irmos observando como é que as coisas vão fluindo, para haver também essa evolução da parte da criança, ao seu ritmo sempre e respeitando as suas preferências e os seus gostos.”
Envolvimento das artes visuais na prática e na sala	<p>Com os interesses e necessidades das crianças</p> <p>Espaço na sala dedicado às artes</p>	<p>“[...] E as artes visuais vão surgindo no nosso dia a dia de acordo com o interesse e necessidade do grupo ou de cada criança. [...]”</p> <p>“[...] Eu tenho sempre um cantinho, na sala de 2/3 anos, uma área mais direcionada para as expressões visuais, em que tenho sempre ao acesso deles folhas, folhas de diferentes cores, marcadores, lápis grossos, antes tinha também as tintas ao acesso deles, mas que agora já não podem [...] foi pedido para serem retiradas do acesso das crianças, mas tenho sempre este tipo de material, a plasticina e canetas [...] Na plasticina temos os moldes, temos os rolinhos. [...] Estes são os materiais que tenho ao acesso deles para o dia a dia, depois à medida que vão surgindo outras propostas aí vão surgindo outros materiais também. [...]”</p>

	<p>Contacto autónomo com as artes visuais</p>	<p>“As coisas estão ao acesso deles e eles na rotina do dia a dia têm a liberdade para ir buscar e fazer [...] O facto de estar tudo organizado e identificado ajuda-os a criar autonomia ao saber onde colocar as coisas. E essa autonomia e liberdade eles têm dentro dos materiais que temos para usufruírem na rotina do dia a dia.”</p>
<p>Perceção relativa à aprendizagem de aspetos emocionais por meio de atividades de artes visuais</p>	<p>Artes visuais como expressão de emoções</p> <p>Aprendizagens</p>	<p>“[...] Se a parte da inteligência emocional é muito tu aprenderes a lidar e a descobrir os teus próprios sentimentos e tu através das artes visuais podes expressá-los, é uma forma de poderes expressá-los. Nesta fase da creche, eles estão ainda a aprender tudo, o que é o mundo à sua volta, ainda está em exploração, a curiosidade e a aprender a lidar com os próprios sentimentos. E se tu estás a aprender a lidar, tu vais expressá-los depois através de uma série de coisas, e acho que as artes visuais são uma forma excelente de poderem expressar as suas emoções [...]”</p> <p>“[...] Aquilo que tu sentes, depois vais expressar através de alguma coisa, tal como referi anteriormente, a autoestima, aprender a lidar com a frustração, a cooperação e partilha, etc, são bons exemplos disso, que acontecendo recorrentemente e no dia a dia vão sendo assimiladas pelas crianças.”</p>

Apêndice 4 – Transcrição da entrevista à educadora cooperante de jardim de infância

Entrevistador: Andreia Fernandes

Entrevistado: Educadora Cooperante de Jardim de Infância

Plataforma: Zoom

Dia e hora: 17 de agosto de 2020 às 10 horas

Legenda das perguntas e respostas:

AF – Andreia Fernandes

EI – Educadora de Infância

AF – Bom dia, *educadora*. Agradeço desde já a sua disponibilidade e participação não só nesta entrevista como no projeto.

EI – Bom dia, Andreia. Não tens de agradecer!

AF – A minha primeira questão é, na sua opinião, qual a importância de compreender e explorar as emoções em contexto de educação de infância?

EI – O contexto de educação de infância pressupõe sempre que trabalhem sempre com as emoções, sem elas não fará sentido na minha opinião. Portanto, será sempre importante desenvolver um trabalho em que nós saibamos gerir essas emoções, sejam elas positivas ou negativas, mas irmos sempre tentado incluir as emoções no trabalho que é desenvolvido no contexto de jardim de infância.

AF – Que relevância atribui ao desenvolvimento emocional da criança?

EI – Isso está tudo muito intrínseco, no trabalho que nós desenvolvemos. O desenvolvimento emocional da criança vai acontecendo no dia a dia. Tudo aquilo que nós desenvolvemos com a criança, todas as ações, todas as atividades, todo o contacto que nós temos com a criança, vai sendo importante para o desenvolvimento emocional da criança. Portanto, acho que é importante nós estarmos atentos a esse desenvolvimento e contribuirmos de alguma forma, também estamos sempre a

contribuir para que esse desenvolvimento aconteça. Está intrínseco naquilo que são as atividades na primeira infância, este desenvolvimento emocional acaba por ser um pouco a base daquele que é o nosso trabalho.

AF – Integra as emoções na sua prática na sala?

EI – Eu acho que sim. O trabalho que é desenvolvido começa a estabelecer-se logo a partir do momento em que a criança integra a sala e inicia logo com o trabalho de adaptação, ou seja, o trabalho que é feito quando nós recebemos a criança parte muito da relação emocional que nós estabelecemos com a criança. Esse primeiro momento, penso que é um momento fundamental, para criarmos o elo afetivo com a criança e para que, esta relação emocional se estabeleça da melhor forma. Logo nesse primeiro momento, a relação com a criança estabelece-se muito através desta relação emocional digamos assim. Nós tentamos sempre que as emoções da criança, sejam elas mais positivas ou menos, porque o período de adaptação é sempre um período um bocadinho frágil para a criança, mas tentamos sempre que a criança consiga ultrapassar este momento com a mínima fragilidade embora não seja bem esta a palavra. Mas que seja um momento em que a criança, embora seja difícil, porque ela vem de um contexto, normalmente vem de um contexto familiar ou de um contexto mais reduzido e quando entra no jardim de infância, esta relação emocional ao desenvolver-se demora algum tempo, não é logo de imediato como é óbvio, ela não conhece os espaços, não conhece os adultos. Tudo aquilo que a criança começa a estabelecer nesta altura, quer com os adultos, quer com as crianças, quer com os espaços e os materiais tem tudo a ver com esta relação emocional que ela vai estabelecendo com as diferentes áreas do seu desenvolvimento. Por isso sim, está intrínseco este desenvolvimento emocional no nosso trabalho.

AF – Que tipo de atividades realiza ou planeia para promover a expressão das emoções, nas crianças?

EI – Não sei se planeio muito direcionado neste sentido de desenvolver as emoções na criança. Depende às vezes como é que nós estamos a abordar as questões. Na área das artes, é uma das áreas onde nós por vezes conseguimos ter algumas perceções deste desenvolvimento emocional da criança através do desenho, através da pintura a criança exprime muito, às vezes os seus sentimentos e algumas questões que nós conseguimos

observar nessas situações. Também na área do faz-de-conta, por vezes conseguimos ter percepções deste desenvolvimento emocional da criança. Há alturas em que nós estamos a trabalhar as emoções e em que planificamos nesse sentido, há por exemplo aquela história “O monstro das cores” ou outras histórias que nós utilizamos para trabalhar um pouco esta questão das emoções com a criança e que, depois se refletem nas nossas planificações. Portanto, pode haver uma planificação seja de uma história, seja de um jogo que nós encontramos e que seja adequado para trabalharmos esta temática, pensando de um forma geral, penso que em quase todas as áreas de conteúdo nós conseguimos planificar este desenvolvimento emocional com a criança, umas mais que outras mas, nós temos esta facilidade em termos da profissão de conseguir por vezes, ter a facilidade de trabalhar as emoções de forma criativa e em quase todas as áreas de conteúdo, portanto as nossas planificações podem incluir este desenvolvimento emocional de uma forma até quase subtil, se quisermos dizer assim.

AF – Pensei que a *educadora* fosse referir as atividades que vi na expostas na sala, quando fiz o meu primeiro estágio, eram mais direcionadas para as emoções.

EI – Sim, nós quase todos os anos trabalhamos um pouco mais direcionado para a questão das emoções. Há uma determinada altura em que surgem atividades relacionadas com as emoções. Trabalhamos com a criança o que é que é estar feliz o que é que é estar triste, o que é que é zangado, assustado. De uma forma ou de outra, todos os anos nós acabamos por trabalhar um pouco direcionado nesse sentido. Embora, na minha opinião, nós acabamos por trabalhar um pouco este tema noutras atividades mesmo que não estejam direcionadas para este tema. Mas como é óbvio, acabamos por ter algumas planificações que são mesmo direcionadas para este tema. A história “O monstro das cores”, trabalha muito esta questão de forma já mais direcionada, e são inúmeras as questões e são inúmeras as atividades que nós podemos desenvolver. Neste caso específico, aquilo que nós planificámos para fazer, depois de ouvirmos a história e depois de desmistificarmos aqui o que é que são estas emoções, o que é que elas nos transmitem, foi proposto à criança que ela falasse sobre essas emoções e quando é que ela se sentia zangada, quando é que ela se sentia triste, quando é que sentia alegre, quando é que ela se sentia feliz ou apaixonada que é também uma das emoções que a criança gosta de abordar e às vezes, começam a surgir aqueles sorrisinhos, e a atividade surgiu precisamente nesse sentido, em que a criança pudesse ter percepção ou pensar

sobre os momentos em que está a sentir alguma dessas emoções. É um exemplo, mas depois acabamos por ir ao longo do ano, relembrando algumas dessas emoções porque, “o monstro das cores” é uma história que associa as emoções às cores e acabamos por ir sempre relembrando aquilo que a história nos indica, por exemplo “Ah estou apaixonado!” então estou cor de rosa, sinto-me cor de rosa, “Ah estou triste!” então estou azul, sinto-me azul. Trabalhamos direcionado naquele momento, planificando aquela atividade, mas depois acabamos por ir complementando às vezes em determinadas situações, em que se considere que é adequado, para ir relembrar esses sentimentos que nós falámos mais direcionado naquela planificação. Por isso é que eu digo que, às vezes este desenvolvimento emocional não é propriamente só daquele momento, ou seja, nós não trabalhamos as emoções só com uma atividade ou com uma proposta direcionada, acaba por ser depois, transportado e continuar a fazer parte do nosso trabalho.

AF – Nessas atividades que a *educadora* tem mais planeadas, como é que considera ser a recetividade das crianças perante essas atividades?

EI – A recetividade delas também depende muito na altura e depois também há sempre criança que aderem mais rápido e há sempre outras crianças que às vezes é preciso nós puxarmos um bocadinho mais por elas. Em termos desta atividade propriamente dita, se eu não estou em erro, quase todas as crianças participaram. Há uma questão que para mim, no trabalho que desenvolvo em relação a esta questão da recetividade das crianças às atividades, eu não considero que todas as crianças têm que fazer todas as atividades propostas pelo adulto. E nesse aspeto, acho que a criança não tem de ser obrigada a fazer um trabalho porque o adulto pensou ou porque propôs. E aí íamos para outro campo que é o campo das planificações e das propostas que o adulto faz depois de ouvir a criança ou de escutar bem a criança e de perceber que o grupo está preparado para determinado tipo de propostas ou não e, seguir um pouco o que aquela criança também nos propõe, serem as próprias crianças também um pouco, a decidirem o que querem ou não querem fazer. Mas como é obvio, o adulto também tem aqui formas, ou consegue arranjar forma de a criança se sentir motivada, interessada e participar nas atividades. Esta atividade que foi desenvolvida em redor da história “O monstro das cores”, foi muito recetiva em quase todas as crianças. Normalmente acontece isso, quando nós estamos a trabalhar ou a planificar as emoções, por norma a criança adere com prazer,

com alguma facilidade e para isso, é importante também o adulto fazer propostas que não sejam muito complexas digamos assim. Penso que a receptividade parte muito da criança e dos interesses que ela tem e da predisposição que a criança tem naquele momento. Foi também uma atividade que não foi desenvolvida num só dia, foi uma atividade que se desenvolver em vários dias e a criança hoje pode não lhe apetecer muito e amanhã já pode apetecer e a criança tem essa possibilidade também de poder fazer uma atividade, mesmo que não a faça hoje poder fazer amanhã ou depois e acabar por participar na atividade também.

AF – Avançando agora mais especificamente para a área das artes visuais, gostaria de saber na sua opinião, qual é a importância da exploração das artes visuais em contexto de educação de infância?

EI – Sem artes visuais em acho que, não é que não houvesse educação de infância sem artes visuais, poder podia, mas não seria de certo a mesma coisa, porque as artes visuais fazem muito parte do nosso trabalho. As artes visuais estão muito presentes no nosso trabalho e não falo só nos desenhos ou nas pinturas, há muitas atividades que nós fazemos: colagens, recortes. Portanto, acaba por ser quase uma constante no nosso trabalho por exemplo as esculturas quer seja com a plasticina, com barro, também é uma base no nosso trabalho. Até porque, as artes visuais permitem que a criança desenvolva para além do que nós temos estado a falar do desenvolvimento emocional, muitas das suas capacidades e das suas habilidades, estamos a falar das habilidades motoras, a forma como recortam, a forma como segura no pincel, a forma como segura na caneta, no lápis, o desenvolvimento da sua imaginação, como transpõe para o papel o que está a querer desenhar ou pintar ou construir com um recorte ou uma colagem por exemplo, é uma atividade que as crianças gostam muito de fazer na área das artes visuais e que não tem propriamente muito orientação do adulto, mas que faz muita diferença para a criança desenvolver as suas habilidades. Só o facto de a criança poder escolher e ter os materiais à disposição dela e escolher “Eu hoje quero ir para a área das artes e fazer recorte!” por exemplo, é uma questão que ela vai, senta-se e ela recorta o que ela quiser, da forma que ela quiser, pode recorta revista, fazer um desenho e querer recortar o desenho que ela fez, que acontece algumas vezes. A criança aí está a criar ela própria sem ter o adulto a dar referências “Agora tens de fazer assim...agora recorta assim”, que acaba por ser importante acontecer algumas vezes, mas a criança também

tem de ser livre para experimentar à maneira dela, fazer à maneira dela, errar até “Não era bem isto que eu queria fazer, vou tentar de novo, vou ver como é que consigo fazer de outra forma” é fundamental. E nesta área (de ensino), as artes visuais dão uma infinidade de possibilidades para desenvolver muitas das suas capacidades e habilidades. E por vezes, nós ficamos até, quando conseguimos e constatamos que a criança está a evoluir nas suas habilidades e nas suas capacidades, é muito através das artes visuais que conseguimos ter essa percepção, seja em termos da motricidade fina, seja em termos de raciocínio, quando a criança começa a ter o seu desenho mais definido, quando começam a surgir as primeiras figuras humanas ou quando começa a representar imagens que ela observa no seu dia a dia, seja o sol, uma árvore ou uma flor, isso acaba por estar relacionado com o desenvolvimento da criança no seu todo. Portanto, acho que é fundamental, mas como digo, haveria educação de infância sem artes visuais, mas acho que seria um bocadinho mais difícil.

AF – Apesar de já ter dado algumas ideias, que relevância atribui às artes visuais, tendo em conta o desenvolvimento global e a aprendizagem da criança em contexto de educação de infância?

EI – Não diria que seja fazer omeletes sem ovos, porque a criatividade pode levar-nos para muitos campos mas, eu acho que a área das artes visuais, é daquelas áreas que oferece muitas possibilidades à criança e que acaba por ser quase fundamental na educação de infância. A criança desenvolve muitas das suas capacidades nesta área. Já falei à pouco, motricidade fina, a criatividade da criança, a forma de se expressar, também muitas vezes associada ao domínio das artes visuais e o desenvolver noções de espaço, a criança tem na área das artes visuais uma enorme vantagem para o seu desenvolvimento global, porque esta área abrange várias áreas do desenvolvimento da criança. Acho que é uma das áreas em que a criança consegue ter essa versatilidade em termos de desenvolvimento.

AF – Como inclui as artes visuais na sua prática e na sua sala?

EI – Na sala, as artes visuais têm uma área. A sala é definida em áreas de trabalho e a área das artes está sempre presente. Pode não existir a área, por exemplo, agora quando voltámos do confinamento, não houve área do faz-de-conta, mas houve a área das artes. Não me lembro de não ter área das artes visuais na sala, portanto faz sempre parte. No

trabalho, pensando bem, muitas das planificações são feitas nesta área talvez 50% ou mais, teria de contabilizar. Mas é uma área que acaba por, até servir de apoio às outras áreas. Por exemplo, há uma proposta de se construir um jogo na área dos jogos, mas onde é que conseguimos construir esse jogo? Das duas uma, ou levamos material para a área dos jogos para conseguirmos desenvolver esse jogo ou desenvolvemos a parte prática do jogo na área das artes e depois transportamos para a área dos jogos. Já tivemos também, planificações de pinturas com legos, em que estávamos a fazer as decorações de inverno para a sala e para o nosso espaço, e queríamos construir um iglu dos esquimós que os meninos pediram “Podíamos fazer um iglu educadora!”, “Pois, pois podíamos. Então vamos pensar como é que podíamos fazer um iglu” e de repente sugeri “Se calhar, se usássemos os legos para fazer os quadradinhos de gelo, se calhar funcionava, o que é que vocês acham?”, “Sim, sim!”. Acabamos por misturar aqui um bocadinho a área das artes visuais com uma planificação que inclui a área das construções. Portanto, a área das artes acaba por ser aqui o centro das atividades.

AF – De que forma as crianças tomam contacto autonomamente das artes visuais na sala?

EI – Têm um contacto quase livre, quer dizer, há alguns materiais que são um pouco mais “controlados”, se assim lhes quisermos chamar, pelo adulto. Mas a criança tem sempre opção de utilizar todos os materiais da área das artes. Por exemplo, a criança quer fazer plasticina, ela planifica e planeia. A plasticina está ao seu dispor, a criança vai buscar, utiliza, guarda sem problemas. Se quer fazer uma pintura, aqui o adulto já terá de pelo menos disponibilizar as tintas, já é uma situação em que a criança consegue ir buscar as tintas e colocar nos copos, aqui a questão passa pelo aproveitamento e por rentabilizar mais as tintas, por causa da falta de recursos e acaba por ser sempre o adulto a colocar as tintas que vai usar na sua pintura à disposição da criança. Se quer fazer um recorte, por exemplo, tem as tesouras ao seu alcance, quer fazer uma colagem tem as colas ao seu alcance. Neste momento, após confinamento quando regressámos, uma das questões que nos preocupou e que tentámos colmatar, era esta questão de eles utilizarem muitos os materiais de forma coletiva e nós arranjámos uma solução que seria benéfico para a criança, ou seja, quando tu lá estiveste, os meninos tinham ao seu dispor os lápis de cor numa caixa, as canetas de feltro, as canetas grossas, os marcadores, as tesouras, também estavam numa caixa ao dispor que elas podiam ir buscar e neste momento não

temos assim. Temos uma latinha que foi decorada na área das artes pela criança com os materiais que ela escolheu, que tem o seu nome e onde está um conjunto de lápis, um conjunto de canetas, uma tesoura e uma cola. Fizemos um género de *kit* individual para a criança utilizar só aquele material, acaba por ser uma diferença, mas está ao dispor da criança sempre que ela pensar em usar esses materiais, bem como as folhas. O que não está ao acesso da criança em termos de materiais da área das artes visuais, são aqueles materiais que podem ser um pouco mais perigosos em termos da segurança da criança, furadores, agrafadores, para pendurar alguma coisa na parede usamos cola quente que também não está ao acesso da criança, esse tipo de materiais só o adulto é que tem acesso. De resto, as massinhas para fazer enfiamentos ou os materiais que reaproveitamos de sobras de cartolina, de *musgami* que estão sempre ao acesso da criança, por isso ela tem total liberdade para utilizar os materiais que quiser.

AF – Na sua opinião, que tipo de ligação considera que pode existir entre o conhecimento emocional e as artes visuais?

EI – Eu acho que sim. Existe uma relação muito próxima entre aquilo que a criança sente e que vivencia e experiencia em relação àquilo que ela desenvolve em termos das artes visuais. Quando a criança escolhe desenvolver alguma atividade na área das artes, já está muito relacionado com o conhecimento que ela tem emocional, só pelo facto de a criança fazer uma escolha, esta escolha já está intrinsecamente relacionada com o conhecimento emocional da criança, com as próprias emoções da criança, por isso acho que há uma grande ligação. A criança quando não está ainda muito desperta para o trabalho desenvolvido na área das artes, é porque ainda não tem, em termos das suas experiências, ainda não tem o conhecimento emocional que lhe permite escolher aquela área e escolher atividades dentro daquela área. Portanto, em termos emocionais, está ainda muito essa vontade de criar coisas em termos artísticos, e este conhecimento emocional que a criança tem e está muito ligado às emoções que a criança sente. Então ela sente-se muito melhor ou sente-se mais feliz numa outra área ou a desenvolver outras atividades ou na área das artes, ou a desenvolver outras atividades nesta área. A criança, toda ela é emoção e o desenvolvimento da criança passa sempre pela emoção. A criança gosta de fazer coisas ou as atividades tornam-se significativas para a criança quando ela gosta e se sente bem no que está a fazer, não é quando nós quase que “obrigamos” a criança a fazer uma atividade. Vou dar-te um exemplo de como isto pode

acontecer, quando nós comemoramos uma data específica, como o dia do pai ou o dia da mãe, que muitas vezes passam por produções artísticas que são propostas à criança. E por vezes, a criança não quer e não tem vontade de, mas o adulto acaba sempre por persuadir, quando pedimos à criança para fazer a reprodução do pai ou da mãe, e ela não quer fazer “Ah mas depois a mãe vai ficar triste, o pai vai ficar triste, porque os amigos já fizeram e tu ainda não fizeste e depois o papá ou a mamã podem ficar um bocadinho tristes, não achas?”. Isto acaba por ser um pouco quase que impostas à criança, embora ela possa não ter vontade de as fazer. Agora, se eu estou a propor uma atividade normal de sala à criança eu posso sempre desafiar a criança para que ela faça a atividade, mas não vou impor que faça. Outro exemplo que te posso dar deste conhecimento emocional que a criança possa ter em relação às artes é o oposto disto que estou a dizer. Pegando na pintura que referi dos legos, a criança faz a sua atividade e quer fazer mais e pode fazer aquelas que ela quiser, não é só aquela questão de “Ah, agora já temos a proposta feita já podes ir à tua vida”, não. Se a criança está feliz, se está a usufruir daquela experiência, está com vontade de fazer mais e repete as vezes que quiser. Estou a lembrar-me de outra que fizemos essa altura, que fizemos com a espuma de barbear, que implica aqui também os sentidos, que surgiu também no seguimento de atividades relacionadas com o inverno em que, fomos então tentar perceber como é que as nuvens surgem e de que é que são feitas e depois transpusemos para as artes visuais, “Então vamos tentar ver como é que é tocar nas nuvens.”, fizemos então esta atividade de pintura com espuma de barbear que foi uma delícia, porque o facto de estarem a manusear, o cheiro, o toque. Muitos dos comentários que eles fizeram foi “Ai tão fofinho! Parece mesmo uma nuvem!”, parece uma nuvem porque nós assumimos que a nuvem é fofinha, não significa que já tenhamos tocado alguma vez numa nuvem para saber, mas assumimos que sim. E foi, talvez uma das atividades que fizemos este ano que mais prazer e mais envolvimento emocional trouxe à criança, pelo facto de estar a tocar, estar a sentir. Foi uma das atividades que a maior parte dos meninos quis repetir, quis fazer de novo e aí nós conseguimos perceber que este conhecimento emocional da criança, a criança teve aquela experiência, gostou daquela experiência então quer voltar a sentir e a fazer. E talvez noutras atividades, a criança faz uma vez e não precisa de fazer mais, mas tem muito a ver com a forma como a criança experiencia a atividade e que “prazer” é que a criança tem daquela atividade. Portanto, este conhecimento emocional, mesmo que não seja uma questão se calhar até

consciente da criança, acaba por estar muito interligado àquilo que nós desenvolvemos em termos de atividades da área das artes visuais.

AF – Considera que a criança consegue adquirir conhecimento relativo às emoções quando desenvolve atividades de artes visuais?

EI – Eu acho que sim, por isso é que eu dei este exemplo da espuma de barbear. Há atividades que nós desenvolvemos nesta área que dão possibilidade à criança de desenvolver este conhecimento das suas próprias emoções, quando estamos a falar das emoções da criança, estamos a falar de sentimentos, que lhes dão prazer, que os deixam tristes, que os deixam zangados até e irritados ou espantados e todas estas emoções acabam por surgir nestas atividades que a criança experiencia na área das artes. Por exemplo, eu dei o exemplo de uma atividade em que as crianças se sentiram muito bem e quiseram repetir, mas também poderemos dar exemplos de atividades que não dão esta sensação à criança. Há crianças que não gostam de sujar as mãos, não é algo confortável para elas, portanto, neste exemplo que eu dei com a espuma de barbear se calhar não ia dar essa sensação á criança de bem estar, seria o contrário, iria deixar a criança desconfortável e com pouca vontade de fazer porque iria ter de sujar a mão. Portanto penso que sim, que a criança consegue através das artes visuais, ter conhecimento daquilo que ela gosta, daquilo que ela não gosta, daquilo que lhe traz prazer e daquilo que ela não quer voltar a repetir e isso vai-lhe trazendo o conhecimento daquele que é o seu desenvolvimento emocional que está intrinsecamente ligado com tudo aquilo que ela vai experienciando. A área das artes visuais acaba por estar muito interligada com aquilo que a criança vai conhecendo das suas emoções e como vai trabalhando essas emoções.

AF – Está então terminada a nossa entrevista, *educadora*. Agradeço novamente a sua disponibilidade e participação na entrevista e no projeto.

EI – Não tens de agradecer, Andreia!

Apêndice 5 - Quadro de análise de conteúdo da entrevista à educadora cooperante de jardim de infância

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Perceção de emoções em contexto de educação de infância		“O contexto de educação de infância pressupõe sempre que trabalhemos sempre com as emoções, sem elas não fará sentido na minha opinião. Portanto, será sempre importante desenvolver um trabalho em que nós saibamos gerir essas emoções, sejam elas positivas ou negativas, mas irmos sempre tentado incluir as emoções no trabalho que é desenvolvido no contexto de jardim de infância.”
Importância atribuída ao desenvolvimento emocional	Base do trabalho na educação de infância	“[...] O desenvolvimento emocional da criança vai acontecendo no dia a dia. Tudo aquilo que nós desenvolvemos com a criança, todas as ações, todas as atividades, todo o contacto que nós temos com a criança, vai sendo importante para o desenvolvimento emocional da criança. Portanto, acho que é importante nós estarmos atentos a esse desenvolvimento e contribuirmos de alguma forma, [...] Está intrínseco naquilo que são as atividades na primeira infância, este desenvolvimento emocional acaba por ser um pouco a base daquele que é o nosso trabalho.”
Aplicação da temática das emoções na prática	Adaptação	“[...] O trabalho que é desenvolvido começa a estabelecer-se logo a partir do momento em que a criança integra a sala e inicia logo com o

		trabalho de adaptação, ou seja, o trabalho que é feito quando nós recebemos a criança parte muito da relação emocional que nós estabelecemos com a criança. [...] Nós tentamos sempre que as emoções da criança, sejam elas mais positivas ou menos, [...] que a criança consiga ultrapassar este momento com a mínima fragilidade [...]"
Importância atribuída à expressão de emoções através de atividade propostas em contexto de educação de infância	Atividades como forma de expressão da criança	"[...] Na área das artes, é uma das áreas onde nós por vezes conseguimos ter algumas percepções deste desenvolvimento emocional da criança através do desenho, através da pintura a criança exprime muito, às vezes os seus sentimentos e algumas questões que nós conseguimos observar nessas situações. [...] depois de ouvirmos a história e depois de desmistificarmos aqui o que é que são estas emoções, o que é que elas nos transmitem, foi proposto à criança que ela falasse sobre essas emoções e quando é que ela se sentia zangada, quando é que ela se sentia triste, quando é que sentia alegre, quando é que ela se sentia feliz ou apaixonada [...] a atividade surgiu precisamente nesse sentido, em que a criança pudesse ter percepção ou pensar sobre os momentos em que está a sentir alguma dessas emoções"
	Necessidade de continuidade	"[...] depois acabamos por ir complementando às vezes em determinadas situações, em que se considere que é adequado, para ir

		relembrar esses sentimentos que nós falámos [...] às vezes este desenvolvimento emocional não é propriamente só daquele momento, ou seja, nós não trabalhamos as emoções só com uma atividade ou com uma proposta direcionada, acaba por ser depois, transportado e continuar a fazer parte do nosso trabalho.”
Perceção das artes visuais em contexto de educação de infância	Espaço essencial	“Sem artes visuais em acho que, não é que não houvesse educação de infância sem artes visuais, poder podia, mas não seria de certo a mesma coisa, porque as artes visuais fazem muito parte do nosso trabalho. As artes visuais estão muito presentes no nosso trabalho e não falo só nos desenhos ou nas pinturas, há muitas atividades que nós fazemos: colagens, recortes. [...] acaba por ser quase uma constante no nosso trabalho [...]”
	Alicerce ao desenvolvimento	“[...] as artes visuais permitem que a criança desenvolva para além do que nós temos estado a falar do desenvolvimento emocional, muitas das suas capacidades e das suas habilidades, estamos a falar das habilidades motoras, a forma como recortam, a forma como segura no pincel, a forma como segura na caneta, no lápis, o desenvolvimento da sua imaginação, como transpõe para o papel o que está a querer desenhar ou pintar ou construir com um recorte ou uma colagem [...]”

	Ajuda na percepção do desenvolvimento da criança	“[...] constatamos que a criança está a evoluir nas suas habilidades e nas suas capacidades, é muito através das artes visuais que conseguimos ter essa percepção, seja em termos da motricidade fina, seja em termos de raciocínio, quando a criança começa a ter o seu desenho mais definido, quando começam a surgir as primeiras figuras humanas ou quando começa a representar imagens que ela observa no seu dia a dia, seja o sol, uma árvore ou uma flor, isso acaba por estar relacionado com o desenvolvimento da criança no seu todo [...]”
Importância atribuída às artes visuais no desenvolvimento holístico da criança	Essencial ao desenvolvimento da criança	“[...] eu acho que a área das artes visuais, é daquelas áreas que oferece muitas possibilidades à criança e que acaba por ser quase fundamental na educação de infância. A criança desenvolve muitas das suas capacidades nesta área. [...] motricidade fina, a criatividade da criança, a forma de se expressar, também muitas vezes associada ao domínio das artes visuais e o desenvolver noções de espaço, a criança tem na área das artes visuais uma enorme vantagem para o seu desenvolvimento global, porque esta área abrange várias áreas do desenvolvimento da criança. [...]”

Envolvimento das artes visuais na prática e na sala	Espaço específico	<p>“Na sala, as artes visuais têm uma área. A sala é definida em áreas de trabalho e a área das artes está sempre presente. [...] Não me lembro de não ter área das artes visuais na sala, portanto faz sempre parte. [...]”.</p>
Perceção relativa à aprendizagem de aspetos emocionais por meio de atividades de artes visuais	Elemento essencial na prática	<p>“[...] muitas das planificações são feitas nesta área talvez 50% ou mais, [...] Mas é uma área que acaba por, até servir de apoio às outras áreas. [...] a área das artes acaba por ser aqui o centro das atividades.”</p>
	Contacto autónomo com as artes visuais	<p>“[...] a criança tem sempre opção de utilizar todos os materiais da área das artes. [...] estão sempre ao acesso da criança, por isso ela tem total liberdade para utilizar os materiais que quiser.”</p>
	Elemento de ligação fundamental	<p>“[...] Há atividades que nós desenvolvemos nesta área que dão possibilidade à criança de desenvolver este conhecimento das suas próprias emoções, quando estamos a falar das emoções da criança, estamos a falar de sentimentos, que lhes dão prazer, que os deixam tristes, que os deixam zangados até e irritados ou espantados e todas estas emoções acabam por surgir nestas atividades que a criança experiencia na área das artes. [...] a criança consegue através das artes visuais, ter conhecimento daquilo que ela gosta, daquilo que ela não gosta, daquilo que lhe traz prazer e daquilo que ela não quer voltar a repetir e isso vai-</p>

		<p>lhe trazendo o conhecimento daquele que é o seu desenvolvimento emocional que está intrinsecamente ligado com tudo aquilo que ela vai experienciando. A área das artes visuais acaba por estar muito interligada com aquilo que a criança vai conhecendo das suas emoções e como vai trabalhando essas emoções.”</p>
--	--	---

Apêndice 6 – Notas de campo dos contextos de creche e de jardim de infância

Nota de campo 1

Contexto de creche – Sala Lilás

Data: 7 de outubro de 2019

Intervenientes: Educadora cooperante, educadora-estagiária e criança.

Hora: 10:00h

Local: Sala Lilás

O D. estava a explorar um dos sacos sensoriais que estavam na sala, observando essencialmente o seu peso e a textura demonstrando no entanto, desinteresse pelos objetos no seu interior:

Educadora-estagiária – Olha, o saco tem coisas cá dentro, consegues ver? Deixa-me agarrar a tua mão, vamos explorar as duas. Ah! É uma estrela! Encontraste uma estrela!”

D. – Ah! (Olha para mim e sorri.)

Entretanto, a educadora cooperante aproximou-se.

Educadora-estagiária – A D. conseguiu encontrar uma estrela e está tão feliz. (Olho para a D. com uma expressão facial de alegria, espelhando a face da criança.)

Educadora cooperante – Muito bem D.!

Nota de campo 2

Contexto de creche – Sala Lilás

Data: 12 de novembro de 2019

Intervenientes: Educadora cooperante, educadora-estagiária e criança.

Hora: 10:15h

Local: Sala Lilás

Em pequenos grupos, a educadora cooperante pediu que as crianças se aproximassem da mesa e fossem tocar na tinta para ver o que acontecia. Num desses momentos o D. demonstrou ter algum medo de tocar na tinta, então a educadora cooperante experimentou com ele, colocando levemente a mão da criança na tinta. O D. expressou na sua face a aversão.

Educadora-estagiária – D. essa cara que estás a fazer diz-me que não estás a gostar nada de tocar na tinta. (A criança respondeu-me com um abanar da cabeça, mantendo na face a aversão.)

De seguida, olhei para a I., e estava a imitar a expressão facial do D..

Educadora-estagiária – I., estás a reproduzir a cara que fez o D.? Também não gostas de tocar na tinta?

A I. imediatamente mudou a sua feição e esboçou um sorriso, forçando a sua mão a espalhar a tinta.

Nota de campo 3

Contexto de jardim de infância – Sala dos Amigos do Mar

Data: 21 de outubro de 2019

Intervenientes: Educadora-estagiária e crianças.

Hora: 10:00h

Local: Sala dos Amigos do Mar

Após ler a história “No meu coração pequenino” de Jo Witek, questionei as crianças se já se tinham sentido como a menina da história e quando, dando início a uma conversa sobre as emoções:

A. – Sim, estou feliz quando brinco lá fora, gosto muito.

T. – Eu não gosto quando como sopa.

Educadora-estagiária – Ficas triste ou zangado quando comes sopa, T.? (Ao proferir triste e zangado, fiz as expressões faciais correspondentes a cada emoção.)

T. – Triste.

V. – Quando o B. se zanga comigo.

Educadora-estagiária – Quando o B. se zanga contigo ficas triste V., é isso? (O V. responde com um aceno de cabeça.)

Nota de campo 4

Contexto de jardim de infância – Sala dos Amigos do Mar

Data: 21 de outubro de 2019

Intervenientes: Educadora-estagiária e criança.

Hora: 10:30h

Local: Sala dos Amigos do Mar

Durante a pintura que surgiu no seguimento da leitura da história “No meu coração pequenino” de Jo Witek, observei e questionei sobre o significado das manchas/cores.

Educadora-estagiária – Podes-me dizer o que estás a pintar? O que tens no teu coração L.?

L. – Aqui são corações, só com coisas boas. (Apontando para as manchas a vermelho.)

Educadora-estagiária – E a cor de rosa?

L. – É comida boa!

Educadora-estagiária – E o que estás a pintar agora com o preto?

L. – É quando me batem.

Educadora-estagiária – Quem é que te bate?

L. – Os amigos.

Educadora-estagiária – E como é que te sentes quando eles te batem?

L. – Não sei (elevando os ombros). Só quero bater também.

Educadora-estagiária – Se lhes queres bater de volta quando eles te batem, significa que sentes raiva e ficas triste também. E está tudo bem em sentires raiva L., mas sabes que não deves bater aos amigos, mesmo que eles te tenham magoado primeiro, certo?

L. – Sim. Mas dói muito.

Educadora-estagiária – Eu sei que sim. Mas vamos fazer assim, da próxima vez que acontecer, tens de dizer ao amigo que te bateu, que ele te magoou, que te deixou triste. Os amigos às vezes batem nos outros porque não sabem lidar com a raiva e a tristeza deles, temos de os ajudar, sem lhes bater de volta.

Nota de campo 5

Contexto de jardim de infância – Sala dos Amigos do Mar

Data: 22 de outubro de 2019

Intervenientes: Educadora-estagiária e criança.

Hora: 15:00h

Local: Sala dos Amigos do Mar

Perguntei à R. o que tinha pintado na sua folha e esta respondeu-me que eram os seus familiares (mãe, irmão, tio, tia, avó e avô) e um dos amigos da escola.

R. – Aqui é a tia S., o mano e a mãe. (apontando para manchas de cor violeta, verde com círculo de amarelo e azul claro, respetivamente.)

Educadora-estagiária – E aqui a verde o que é?

R. – É o avô N.

Educadora-estagiária – Brincas muito com o avô?

R. – Sim.

Educadora-estagiária – Então gostas de passar tempo com o avô?

R. – Não sei (elevando os ombros).

Educadora-estagiária – Então R.? Vocês riem muitos os dois, quando ele brinca contigo?

R. – Sim.

Educadora-estagiária – Se vocês riem muitos os dois, é porque ele gosta muito de estar contigo. Se te sentes bem quando estás com o avô significa que gostas de passar tempo com ele. Sentes-te bem quando brincas com o avô?

R. – Sim.

Educadora-estagiária – Então agora já sabes, se te sentes bem quando estás com o avô é porque gostas de passar tempo com ele. Nós só nos sentimos bem perto de uma pessoa se ela nos deixar alegres e felizes.

Apêndice 7 – Fotografias relativas ao contexto de creche



Imagem 1 - Leitura do livro "Primeiro livro das emoções"



Imagem 2 - Atividade de exploração



Imagem 3 - Atividade de exploração



Imagem 4 - Atividade de Exploração



Imagem 5 - Preparação dos sacos sensoriais



Imagem 6 - Saco sensorial



Imagem 7 - Exploração do saco sensorial



Imagem 8 - Atividade de exploração

Apêndice 8 – Fotografias relativas ao contexto de jardim de infância



Imagem 9 - Exemplo da atividade de pintura



Imagem 10 - Exemplo da atividade de pintura



Imagem 11 - Exemplo da atividade de pintura



Imagem 12 - Pintura da L.



Imagem 13 - Pintura da R.